تدريس القراءة
في عصر العولمة
استراتيجيات وأساليب جديدة

الدكتور
مختار عبد الخالق عبد اللاه

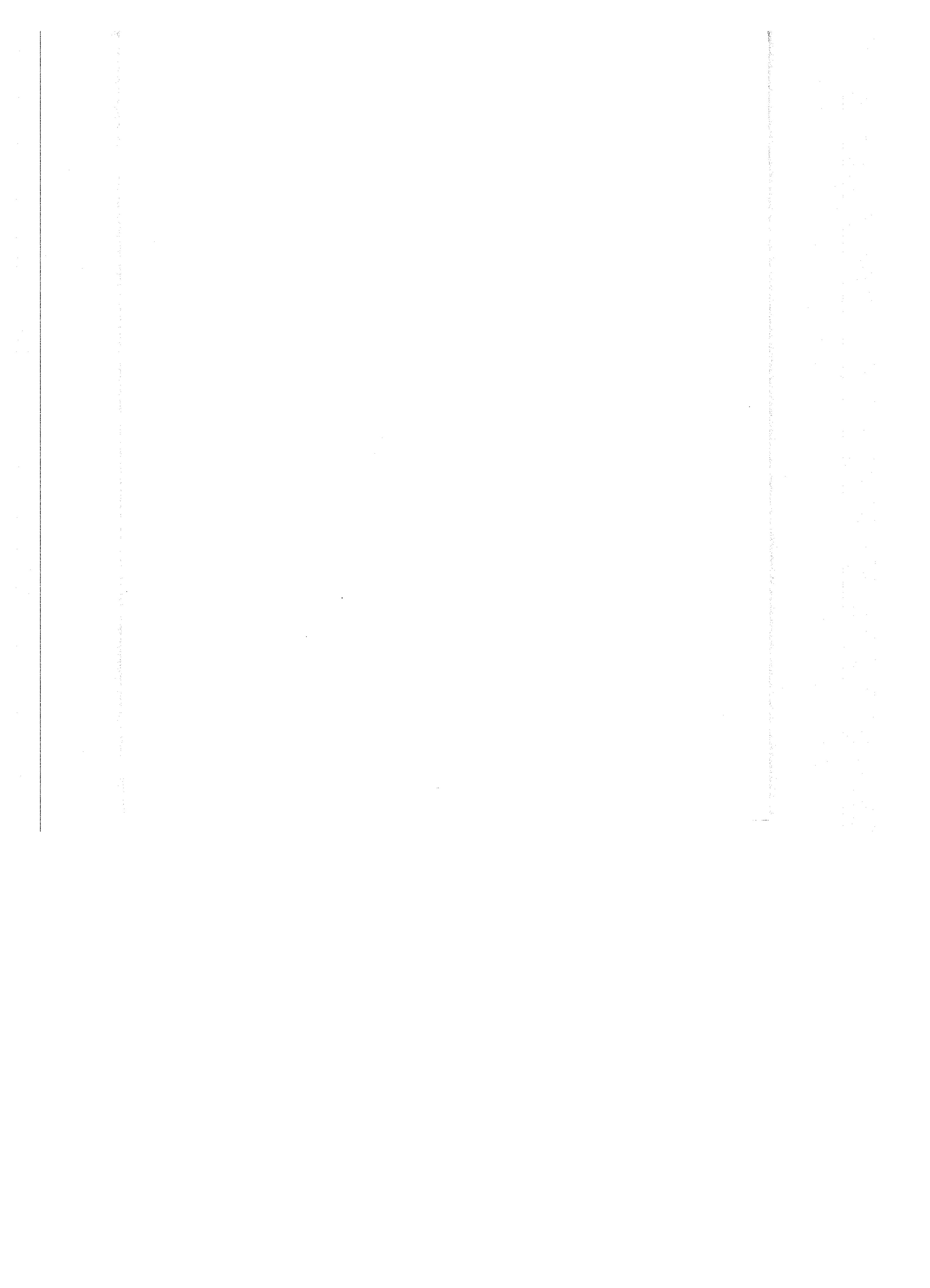
العلم والإيمان للنشر والتوزيع

البيـــانـــــات			
عنوان الكتاب - Title	تـدريس القـراءة فـي عصــر العولمــة استراتيجيات وأساليب جديدة		
المؤلف - Author	الدكتور / مختار عبد الخالق عبد اللاه		
الطبعة - Edition	الأولى .		
الناشر - Publisher	العلم والإيمان للنشر والتوزيع .		
عنوان الناشر Address	كفر الشيخ - دسوق - شارع الشركات ميدان المحطة. تليفون : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١		
بيانات الوصف المادي	عدد الصفحات Pag.	مقياس النسخة Size	التجليد
	١٨٨	٢٤,٥ × ١٧,٥	مجلد
المطبعة - Printer	الجلال .		
عنوان المطبعة - Address	العامرية إسكندرية.		
اللغة الأصل	اللغة العربية .		
رقم الإيداع	٢٠٠٧ /٢٠٦٥٨		
الترقيم الدولي I.S.B.N.	977- 308 -154 - 0		
تاريخ النشر - Date	2008		

الفهرس

تابع الفهرس

فهرس الجداول



الفصل الأول

تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية

فى ضوء قضايا العولمة



مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى:

(١) التوصل إلى قضايا العولمة التى سوف يتم تضمينها فى البرنامج المقترح لتدريس القراءة بالمرحلة الثانوية.

ولتحقيق هذا الهدف عرضنا ما يلى:

- مفهوم قضايا العولمة.
- تصنيفات قضايا العولمة.
- أمثلة لقضايا العولمة.
- دراسات تناولت قضايا العولمة.
- أهمية الوعى بقضايا العولمة.
- مكونات الوعى الثقافى.
- قياس الوعى الثقافى.
- مدى إفادة الدراسة من هذا المحور.

(٢) تحديد ملامح تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية فى عصر العولمة، وذلك للإفادة منها فى تحديد ملامح البرنامج المقترح لتدريس القراءة فى المرحلة الثانوية والذى تقدمه الدراسة الحالية.

ولتحقيق هذا الهدف عرضنا ما يلى:

- أهداف تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية.

- القراءة للفهم فى المرحلة الثانوية: مهاراتها وطرائق تنميتها.

أ- مستويات الفهم القرائى ومهاراته .

ب- استراتيجات تنمية الفهم القرائى.

ج- قياس الفهم القرائى.

- تخطيط مناهج تدريس القراءة لمواجهة تحديات العولة.

- مدى إفادة الدراسة من هذا المحور.

المحور الأول: قضايا العولمة وأهمية الوعى بها

يهدف هذا المحور إلى التوصل إلى قضايا العولمة التى سوف يتم تضمينها فى البرنامج المقترح لتدريس القراءة بالمرحلة الثانوية.

مفهوم قضايا العولمة:

لقد أصبحت العولمة بأبعادها المختلفة تشغل بال رجال الفكر والثقافة فى العالم كله، حيث لم يعد هناك مجال لوقف المد العولمى السريع والمتلاحق، لدرجة أنه يمكن القول بأن كل التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى يمر بها العالم الآن هى نتاج هذه الظاهرة.

والعولمة فى مفهومها المثالى تقوم على انتقال المتغيرات والظواهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية من مكان لأخر بشكل يؤدى إلى خلق عالم واحد أساسه توحيد المعايير الكونية وتحرير العلاقات الاقتصادية وانتشار التقدم التكنولوجى وتقريب الثقافات ونشر المعلومات، وعالمية الإعلام والمعلومات والإنتاج المتبادل (سعيد لافى، ١٩٩٩، ٢٤٤).

وتتمثل العناصر الأساسية للعولمة فى ثلاثة مستويات متداخلة هى:

أ- فى الاقتصاد: العولمة هى الاقتصادات العالمية المفتوحة على بعضها، وهى مفاهيم الليبرالية الجديدة التى تدعو إلى تعميم الاقتصاد والتبادل الحر كنموذج مرجعى، وإلى قيم المنافسة والإنتاجية (رشدى طعيمة، ١٩٩٩، ٣٤)

ب- فى السياسة: العولمة هى دعوة إلى الديمقراطية والليبرالية السياسية، ودعم حقوق الإنسان والحريات الفردية، مع التركيز على نهاية الدولة القومية (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٣).

ج- فى الثقافة: العولمة تتضمن بلوغ البشرية مرحلة الحرية الكاملة لانتقال الأفكار والاتجاهات والأذواق على الصعيد العالمى. (محمد أبو زهرة، ٢٠٠٢، ٩٠).

ويمكن القول بأن العولمة لم تظهر فجأة على ساحة الفكر الاقتصادى والسياسى والثقافى بل بدأت فى الظهور تدريجياً من خلال عدد من الأحداث التى وحدت العالم وجعلته يتقارب أكثر فأكثر، كما يمكن القول أن العولمة قد مهد لظهورها قضايا لها صفة العالمية بحيث يصعب على دولة واحدة أو أكثر التصدى لها، حيث يتطلب لمواجهتها تكاتف كل دول العالم وتعاونها مع بعضها البعض وذلك مثل قضايا: حماية البيئة، ومواجهة العنف، وحماية طبقة الأوزون، ومكافحة الجريمة المنظمة، ومكافحة غسيل الأموال، ومواجهة الإيدن، ومواجهة ظاهرة التصحر، ومواجهة مشكلة نقص المياه ... إلخ. (فتحى أبو الفضل وآخران، ٢٠٠٤ ٢٢).

وإذا كانت بعض القضايا قد مهدت الطريق لنشأة وتطور ظاهرة العولمة، فإن هذه الظاهرة بدورها قد أفرزت عدداً كبيراً من القضايا والمشكلات الخلافية ذات الطابع العالمى فى ميادين السياسة والاقتصاد والثقافة والاجتماع والتعليم والدين وهذه القضايا تنطوى على آراء ووجهات نظر متباينة ما بين مؤيد ومعارض ومتردد

فالعالم صار ينظر إليه الآن على أنه نظام لم تعد فيه القضايا البيئة والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية تخص دولة بعينها بل صارت هذه القضايا تتعدى فى تأثيراتها الأطر والحدود القومية، وهذا يتطلب عدم فصل ثقافات العالم والشعوب بعضها عن بعض، بل والسعى إلى الربط والتقريب بينها من خلال تبادل الأخذ والعطاء فى الأفكار والمفاهيم والحوار وتناول القضايا العالمية الملحة. (Merry Field, 1995, 2)

وتتميز القضايا ذات الطابع العالمى بما يلى:

- أنها تتخطى حدود الدول.
- أن حلولها لا يمكن أن تتم داخل دولة واحدة.
- أنها تتميز بطابع الصراع الذى يكمن فى عدم الاتفاق على الحل نتيجة تعدد وجهات النظر نحو القضية أو المشكلة مما يؤدى إلى عدم الوصول إلى حل سريع
- أنها تأخذ صفة الاستمرارية أى أنها تستمر لفترة طويلة حتى تحل، كما أن الاحتمال باستمرارها فى المستقبل يظل قائماً.
- أن هذه القضايا والمشكلات الدولية يوجد بينها صفة الترابط وأن الوصول إلى حل لهذه القضايا والمشكلات يمكن أن يتأثر بعوامل ترتبط بمشكلات أخرى (فهيمة عبد العزيز، ١٩٩٩، ٣٠٤).

مما سبق يتضح أن ثمة قضايا ومشكلات استتبعت ظاهرة العولمة، وهذه القضايا يمكن أن يكون لها انعكاسات خطيرة على الأفراد والمجتمعات بل على العالم بأسره، ومن ثم يلزم التأكد من تناول هذه القضايا وتلك المشكلات فى المناهج

التعليمية بصفة عامة وفى منهج تعليم القراءة بصفة خاصة بشكل يؤدى إلى تنمية وعى الطلاب بها وإعدادهم للتعامل معها ومع مستقبل ملئ بالتحديات.

تصنيفات قضايا العولمة:

لقد أفرزت ظاهرة العولمة مجموعة من المسائل والقضايا الخلافية المعاصرة التى دار حولها جدل كبير ونقاش واسع، وقد توالت جهود العلماء والباحثين لتحديد أهم هذه القضايا فى محاولة لدراستها وتقييمها وإتخاذ الإجراءات اللازمة تجاه التعامل معها.

فقد صنف سالم القحطانى القضايا والمشكلات العالمية إلى أربعة أقسام هى:

- قضايا الأمن والسلام.
- قضايا التنمية.
- القضايا البيئية.
- قضايا حقوق الإنسان (سالم القحطانى، ١٩٩٤، ٥٨)

كما أوضح السيد يسين أن للعولمة مظاهر متعددة أهمها:

مظاهر اقتصادية وتشمل:

- نمو الاعتماد المتبادل بين الدول والاقتصاديات القومية.
- وحدة الأسواق المالية.
- تعمق المبادلات التجارية.

مظاهر سياسية وتشمل:

- النزوع إلى الديمقراطية والتعددية السياسية.
- احترام حقوق الإنسان.

مظاهر ثقافية وتشمل:

- صياغة ثقافة عالمية وعلاقتها بالخصوصيات الثقافية.

مظاهر اتصالية وتشمل:

- البث التليفزيونى عن طريق الأقمار الصناعية.
- شبكة الإنترنت ودورها فى قيام ثورة معرفية.

(السيد يسين، ١٩٩٨، ٣٢- ٣٣)

ويبدو من هذا التصنيف أن فيه خلط ما بين بعض آليات العولمة مثل (البث التليفزيونى عن طريق الأقمار الصناعية، وشبكة الإنترنت ودورها فى قيام ثورة معرفية) من ناحية، وبين القضايا التى أفرزتها العولمة مثل (نمو الاعتماد المتبادل بين الدول والاقتصادات القومية، وصياغة ثقافة عالمية وعلاقتها بالخصوصيات الثقافية) من ناحية أخرى.

وأشار أمجد جبريل إلى أن أهم قضايا العولمة هى:

١- قضايا حقوق الإنسان. ٢- قضايا المرأة والسكان.

٣- قضايا الأقليات والاضطهاد الدينى.

٤- قضية الإرهاب. (أمجد جبريل، ١٩٩٩، ٣٢٥- ٣٣٢)

وأوضح سعيد لافى أن أهم القضايا المعاصرة التى تواكب عصر العولمة ذات الأهمية لطلاب المرحلة الثانوية حسب أولوياتها هى:

١- الإرهاب والتطرف الدينى. ٢- التدخين والمخدرات.

٣- الزواج العرفى. ٤- الاختلاط بين الجنسين.

٥- الغزو الثقافى والفكرى.
٦- الحروب والتسلح النووى.
٧- التلوث.
٨- عمل المرأة.
٩- محو الأمية.
١٠- المجاعة.
١١- العنصرية.
١٢- تنظيم الأسرة.
١٣- بنوك الأمشاج.
١٤- البطالة.
١٥- التربية الجنسية.
١٦- الاغتراب.
١٧- مرض الإيدز.
١٨- الختان.
١٩- الاستنساخ.
٢٠- بيع وزراعة أعضاء الجسم.
٢١- اتفاقية الجات.
٢٢- الإجهاض.
٢٣- المستحدثات التكنولوجية.
٢٤- فوائد البنوك.
٢٥- الإعلانات التليفزيونية. (سعيد لافى، ١٩٩٩، ٢٥٨)

وعلى الرغم من أن هذا التصنيف يُعد أعم وأشمل من سابقيه، إلا أنه لم يهتم بتصنيف قضايا العولمة إلى مجالات محددة (اجتماعية- ثقافية- تعليمية... إلخ) كما أنه لم يتطرق إلى القضايا السياسية والاقتصادية إلا بقدر ضئيل.

وذكر فؤاد أبو حطب أن هناك مجموعة من القضايا الخلافية للعولمة تحتاج لدراسة عميقة وبحث مفصل فى العلوم الاجتماعية والإنسانية من أهمها:

- العلاقة بين العولمة والهوية القومية.
- العولمة بين خصوصية الزمان وعمومية المكان.
- التنافس والتعاون وفى ظل العولمة.

- العولمة والثقافات المتحركة.
- المفاضلة بين عولمة التعليم وتعليم العولمة. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٥-٦)

وأوضح محمد نصر أن قضايا العولمة سبعة هي:

- القضية الأولى: تصارع العولمة مع الهوية العربية في بعض الأحيان.
- القضية الثانية: تأثير العولمة على تحقيق الميكنة التكنولوجية وتأثير ذلك على العمالة العربية.
- القضية الرابعة: اهتمام العولمة بالتجريب حتى ولو على الإنسان.
- القضية الخامسة: السيطرة الاقتصادية للعولمة على الدول النامية والفقيرة.
- القضية السادسة: الاهتمام الزائد بالجانب الإعلامي.
- القضية السابعة: قصور الجانب الأخلاقي والعنصر البيئي في ظل العولمة (محمد على نصر، ٢٠٠٠، ١٠-١٣).

وقسم محمد أبو زهرة قضايا العولمة إلى:

- قضايا مشتقة من البعد السياسي وتشمل: الاتجاهات نحو الرأي الآخر- قيم الشورى- سياسة السلام بدلاً من الحرب- سياسة التفاوض بدلاً من فرض الأمر الواقع- الاتفاقات بين الدول.
- قضايا مشتقة من البعد الاقتصادي وتشمل: دور كل من الفرد والمجتمع في التنمية- التعاون الاقتصادي بين الدول- اكتساب قيم الحضارة الإنتاجية

الموقف من الحضارة الاستهلاكية- القيام بمشروعات جديدة- دور القطاع **الخاص** فى التنمية- دور المنظمات التطوعية فى التنمية- اتقان العمل.

- **قضايا مشتقة** من البعد الاجتماعى وتشمل: الوعى بالاختلاف بين الأفراد **والجماعات**- دور المرأة فى بناء المجتمع المصرى والعربى والإسلامى- الاهتمام **بالفئات** ذات الطابع الخاص- تنمية روح الفريق- الإحساس بالآخرين **ورعايتهم**- التسامح- حقوق الإنسان- حماية البيئة من التلوث- قبول التغير **والتكيف** معه- حرية الارتحال والإقامة- تقدير روح المغامرة- المبادأة والمبادرة **المساواة** بين الجنسين- قيمة الأسرة وضرورة الحفاظ عليها- استبعاد التحيز **الدينى** والعرقى- تأصيل قيم التماسك الاجتماعى والتكافل الاجتماعى والعدالة **الاجتماعية** والاستقرار الاجتماعى.
- **قضايا مشتقة** من البعد الثقافى وتشمل: المواءمة بين ترسيخ الهوية الثقافية **والانخراط** فى الثقافة العالمية- التوازن بين المحافظة والتجديد- مفاهيم **الثقافة** العربية والإسلامية- الأنماط الثقافة المصرية والعربية والإسلامية **الفروق** بين الثقافات- الاهتمام بالثقافات الأربع المصرية والعربية والإسلامية **والعالمية**- دور العرب والمسلمين فى بناء الحضارة الإنسانية- تأكيد قيمة التراث **العربى** والإسلامى- الموقف من الثقافة الأجنبية عامة والأمريكية خاصة **الموقف** من الفضائيات العربية والأجنبية- الموقف من الغزو الثقافى- حوار **الثقافات** – صراع الحضارات- العولمة- الموقف من أنواع التفكير المعوقة

للابتكار مثل التفكير الخرافى والخضوع للأهواء والاستسلام للماضى- تقبل التنوع الثقافى.

- **قضايا مشتقة من البعد التعليمى وتشمل:** تشجيع التعلم الذاتى- الموقف من الأمية بمفهومها الشامل- البحث العلمى- قيمة اللغة العربية- وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها- دور التربية الإسلامية فى تأصيل الشخصية القومية تفريد التعليم- التعريب- تعلم اللغات الأجنبية- تقدير الابتكار- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- اكتساب مهارات التفكير الناقد. (محمد أبو زهرة ٢٠٠٢، ٨٦- ٩٣).

وعلى الرغم من أن هذا التصنيف لم يتطرق إلى البعد الدينى للعولمة ولم يتناول قضايا هذا البعد، فإنه يُعد أكبر هذه التصنيفات وأكثرها عمقاً وشمولية، ولذا فقد أفاد هذا التصنيف الباحث بدرجة كبيرة فى تصنيفه لمجالات وقضايا العولمة.

ومما سبق يتضح أن العولمة ظاهرة لها أبعاد متعددة؛ سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتعليمية ودينية، وأن كل بعد من هذه الأبعاد يضم مجموعة من القضايا والمسائل الخلافية التى تحتاج إلى دراسة وفحص وتحليل من أجل التعرف على أسبابها وطبيعتها ونتائجها بغرض تقديم الحلول المناسبة لها من ناحية وتنمية الوعى بها من ناحية أخرى.

أمثلة لقضايا العولمة:

(أ) قضايا سياسية: مثل:

١- قضية النظام العالمي الجديد وسياسة القطب الواحد.

إن مصطلح "النظام العالمي الجديد" بدأ يفرض نفسه كثيراً على مسامعنا في السنوات الأخيرة، وخاصة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي وانهيار المعسكر الشرقي وبروز الولايات المتحدة كقوة عظمى وحيدة في العالم.

والنظام العالمي المتداعي تحت وطأة الأحداث التي كان الاتحاد السوفيتي وأوربا الشرقية والخليج العربي مسرحاً لها، كان يرتكز إلى حد بعيد على القطبية الثنائية، أي على توازن القوى بين مجموعتين عسكريتين في العالم، وبانحسار الاتحاد السوفيتي كقوة عظمى منافسة أو معادلة للولايات المتحدة، اختل ميزان القوى، ورجح رجحاناً حاسماً لصالح هذه الأخيرة وكتلتها المتمثلة في البلاد الغربية، مما يعني أن دول الشمال ماضية في سعيها لإحكام سيطرتها على العالم ولا شك ان الغرب وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية قد خطط بذكاء للوصول إلى هذا الذي يسمى "النظام العالمي الجديد" (عبد الغني عبود وآخرون، ٢٠٠٠، ٢١٩، ٢٢٠).

من أجل ذلك تعد قضية النظام العالمي الجديد وما تحمله في طياتها من خطط وبرامج من أهم القضايا السياسية المعاصرة التي تستحق الدراسة والتحليل من أجل الوقوف على أفضل السبل لمواجهة المطامع الاستعمارية ذات الطابع الجديد.

وقد تناول هذه القضية دراسة محمد محجوب (١٩٩٨)، ودراسة حسام مازن (١٩٩٩)، ودراسة حسين معلوم (٢٠٠١).

٢- قضية الإرهاب (الفردى- الجماعى- الدولى).

الإرهاب ظاهرة عالمية وجدت المناخ المناسب لنشوئها، وشجعتها بعض القوى لكى تنمو من أجل ضرب قوى أخرى، ولكنها استوحشت وانقلبت عليها وعلى غيرها، وأصبحت بكل أسف ظاهرة عالمية يعانى منها العديد من دول العالم والأغرب أن الدول العربية والإسلامية أصبحت هدفاً لهذه الأعمال. (أمين محمد ٢٠٠٤، ٩).

"ويتخذ الإرهاب أشكالاً متنوعة، مثل الأعمال الإجرامية بما فى ذلك تلك التى ترتكب ضد المدنيين بقصد القتل أو إلحاق إصابات جسمانية خطيرة، أو أخذ الرهائن بغرض إشاعة حالة من الرعب بين عامة الجمهور أو جماعة من الأشخاص لتخويف جماعة من السكان، أو إرغام حكومة أو منظمة دولية على القيام بعمل ما أو عدم القيام به، والتى لا يمكن تبريرها بأية اعتبارات ذات طابع سياسى أو فلسفى أو عقائدى أو عنصرى أو عرقى أو دينى أو أى طابع أخر من هذا القبيل (محمود شكرى، ٢٠٠٤، ١٠).

ومن أشد أنواع الإرهاب ضراوة إرهاب الدولة الذى بات إرهاباً عاماً يمارس ممارسة تكاد تكون يومية، وهو إرهاب أخطر بكثير وأعم أثراً وأكثر وبالاً من إرهاب الأفراد، وأكبر المغالطات فى إرهاب الدول أنه يشن بدعوى مقاومة الإرهاب (رجائى عطية، ٢٠٠٤، ١٠)

وتحاول بعض الدول الكبرى أن تلصق الإرهاب بالإسلام لتحقيق أغراض سياسية وعسكرية، مع أن دين الإسلام يحرم الترويع والإرهاب، من أجل كل ذلك أصبحت هذه القضية تستلزم الدراسة والتحليل. وقد تناول هذه القضية دراسة أمجد جبريل (١٩٩٩)، ودراسة سعيد لافى (١٩٩٩).

(ب) قضايا اقتصادية: مثل:

٣- قضية الخصخصة وتحرير الأسواق

إن معظم دول العالم ترسى الآن دعائم اقتصاد السوق وتتحول إليه وتفتح الطريق للاستثمارات الخاصة لتقوم بدورها فى عملية التنمية، ولعل أحد أهم البرامج التى اتبعتها الدول لتحقيق ذلك هى الخصخصة.

"وتقوم الخصخصة على بيع شركات القطاع العام التى تمتلكها الدولة إلى القطاع الخاص سواء أكان ذلك بيع شركات عامة مملوكة للدولة أو بيع حصص الحكومة فى الشركات المشتركة بينها وبين القطاع الخاص، وهذا يساعد اتجاه الدولة نحو اقتصاد السوق الذى يعتمد على العرض والطلب والاستثمارات الخاصة" (فتحى أبو الفضل، عز الدين حسنين، محمد القفاص، ٢٠٠٤، ٦٤).

وحول أهمية القطاع الخاص وعلاقته بالقطاع العام وتغير دور الدولة تجاه كل منهما تنشأ قضية اقتصادية مهمة تستحق الدراسة والتحليل.

وقد تناول هذه القضية دراسة أحمد عبد الرحمن (١٩٩٨)، ودراسة مهيوب غالب (٢٠٠٠)، ودراسة محمد أبو زهرة (٢٠٠٢).

٤ـ قضية التكتلات الاقتصادية وتوحيد العملة النقدية:

تزخر الساحة العالمية الآن بالكثير من الأحداث والمتغيرات الاقتصادية المهمة، وهذه الأحداث تؤثر في حياة الأفراد والمجتمعات على حد سواء، ولابد من فهمها فهماً جيداً حتى نتعامل معها بإيجابية وحتى يكون لنا موقع على الخريطة الاقتصادية العالمية.

ويطلق البعض على هذا العصر عصر التكتلات الاقتصادية، والمقصود بذلك هو تجمع عدد معين من الدول من خلال تبادل تجاري يخلو من أية قيود أو حواجز تعوق تدفق التجارة. (فتحي أبو الفضل، عز الدين حسنين، محمد القفاص، ٢٠٠٤ ١١٠).

وهذه القضية تستوجب البحث والدراسة لمعرفة مدى قدرة العرب على مواجهة الآثار الناجمة عن هذه التكتلات ومدى قدرتهم على إقامة تكتل اقتصادي عربي يتبلور تدريجياً في صورة سوق عربية مشتركة.

وقد تناول هذه القضية دراسة أحمد عبد الرحمن (١٩٩٨)، ودراسة عبد الفتاح الرشدان(٢٠٠١).

(جـ) قضايا اجتماعية: مثل:

٥ـ قضايا المرأة والمساواة بين الجنسين:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتمكين المرأة من حقوقها ودمجها في قضايا التنمية بهدف طرح القضايا التي تعوق الاستفادة من كل طاقات المجتمع من الرجال والنساء، ولقد جاء الاهتمام بعدد من

القضايا التى وإن صنفت على أنها قضايا تخص المرأة إلا أنها فى الواقع قضايا مجتمعية من الدرجة الأولى.

ولعل أهم القضايا التى تواجه المرأة فى الآونة الأخيرة هى قضايا التعليم والعمل، والمشاركة السياسية، وتوفير الصحة الإنجابية، وقد شغلت هذه القضايا بال الحكومات والمجتمعات المدنية على مستوى العالم كله (منى الحديدى، سلوى على ٢٠٠٤، ٢١٩- ٢٣٦)

وعلى الرغم من أن المرأة العربية تنال النصيب الأكبر من هذه المشكلات بالمقارنة بنظيرتها فى الغرب، إلا أن المرأة العربية تدخل إلى القرن الحادى والعشرين وهى متفوقة على غيرها من النواحى الدينية والقيمية والأخلاقية. (أحمد شلبى، ١٩٩٦، ٢٣٧)

كل ذلك يستحق المطالعة والمدارسة للوقوف على الأسباب الحقيقية التى تعوق نشاط المرأة فى الألفية الثالثة.

وقد تناول هذه القضية دراسة أمجد جبريل (١٩٩٩)، ودراسة سعيد لافى (١٩٩٩)، ودراسة محمد أبو زهرة (٢٠٠٢).

٦- قضية انتشار التدخين والإدمان:

إن إدمان المخدرات ظاهرة مدمرة تهدد الجنس البشرى بأكمله، فالمخدرات تفسد الأخلاق وتسلب الإرادة وتقضى على كرامة الإنسان، وهذا معناه ضياع الأمل فى المستقبل، وضياع الهدف فيها مما يسرع بعملية الإنهيار المأساوية، ولذلك

فالمجتمع بجميع مؤسساته وأجهزته، بل والعالم بأسره مسئول عن محاربة المخدرات ومكافحة الإدمان.

ويعد التدخين بأشكاله المختلفة هو البداية الحقيقية والطريق الموصل إلى إدمان المخدرات، مما يجعل التدخين عادة سيئة لا تقل خطورة عن الإدمان.

وينتج عن الإدمان مشكلات عديدة يأتى فى مقدمتها مشكلات أخلاقية كتحول الفتيات المتعاطيات إلى البغاء والعهر، ومشكلات اجتماعية واقتصادية كزيادة جرائم السرقة والعنف والقتل، كما تسبب عملية الانتشار وتجارة المخدرات خسارة اقتصادية عظيمة على مستوى العالم، بالإضافة إلى حوادث المرور وحوادث العمل، ومشكلات صحية كانتشار مرض نقص المناعة (الإيدز)، ومشكلات إجرامية.. الخ. (إيمان الشربينى، ٢٠٠٤، ١٠)

ولذلك فإن هذه القضية تستحق الدراسة والتحليل وصولاً إلى الحلول الجادة لمواجهة الآثار السلبية الناجمة عنها.

وقد تناول هذه القضية دراسة رمضان الطنطاوى (١٩٩٥)، ودراسة سعيد لافى (١٩٩٩).

(د) قضايا ثقافية : مثل:

٧- قضية صراع الحضارات وحوار الثقافات:

أشار البعض إلى أن هناك صراعاً حضارياً بين الغرب والمسلمين لأن الحضارتين مختلفتان تماماً ويصعب أن تلتقيا، فالحضارة الإسلامية أساسها الدين والقيم العليا، والحضارة الغربية أساسها التكنولوجيا والحرية المطلقة، وهذا

ما دفع صمويل ها نتنجتون إلى نشر مقال بمجلة الشئون الدولية سنة ١٩٩٣م عن صراع الحضارات فى القرن الجديد وإن هذا الصراع سيكون صراعاً حضارياً أكثر منه صراعاً عسكرياً (أحمد شلبى، ١٩٩٦، ١٢- ١٣).

وقد أفرز هذا الواقع رغبة ملحة إلى حوار جاد بين الحضارات، يوجه الشعوب إلى تلافى أسباب التصادم والتصدى لتيارات التعصب والتطرف وتعالى بعض الأجناس وتحديد معايير ثابتة تلتقى عندها كافة الحضارات فلا يتصادم أهلها بسبب الاختلاف فى الفكر أو المنهج أو العقيدة، وبذلك يتم إرساء الأسس الصحيحة للتعايش السلمى فيما بين مختلف الشعوب. (مصبح السويدى، ١٩٩٧ ٣٧).

وما بين الصراع والحوار بين الحضارات والثقافات تنشأ هذه القضية الثقافية العالمية التى تحتاج إلى تعرف أسبابها وطبيعتها وأساليب مواجهتها.

وقد تناول هذه القضية دراسة برهان غليون (١٩٩٨)، ودراسة السعد المنهالى (١٩٩٩)، ودراسة محمد أبو زهرة (٢٠٠٢).

٨ـ قضية الغزو الثقافى والفكرى:

تعد الفترة الزمنية الحالية مرحلة جديدة من مراحل الغزو الفكرى والثقافى الذى تتعرض له الأمم النامية ومنها الأمة العربية والإسلامية، ولما كان الغزو العسكرى يستحيل به القضاء على هذه الأمة، فقد كان البديل هو الغزو الفكرى والثقافى لهدم القيم والمبادئ والأخلاق. (صفوت حجازى، ٢٠٠٤، ٢٤).

وقد حقق هذا الغزو نتائج ضخمة لم يحققها من قبل، فقد اقتلعت الأطباق التى تبث المئات من الفضائيات الملايين من حياتهم التى اعتادوا أن يعيشوها على الرغم من اعتراض الحكومات على الصور والمعلومات والإيحاءات وكل ما يبث

والحديث عن مخاطر عولمة الثقافة لا يعنى الرفض المطلق للتطور والتحول الحادث بالفعل فى مختلف مجالات الحياة، ولكنه يعنى ضرورة الدراسة المتأنية لاختيار ما يناسب وطرح ما يناسب جانباً، فالحفاظ على الهوية الثقافية لا يعنى مطلقاً الانغلاق على الذات فى العلوم والتقنية التى أصبحت ضرورية، وليست حكراً على مجتمع معين أو ثقافة بعينها، ولذا فإن هذه القضية تستحق الدراسة والبحث.

وقد تناول هذه القضية دراسة محمد الجابرى (١٩٩٨)، ودراسة سعيد لافى (١٩٩٩)، ودراسة السيد عمر (٢٠٠٠).

(هـ) قضية الأمية بمفهومها الشامل:

تُعد مشكلة الأمية من المشكلات الضخمة على الصعيدين العالمى والقومى على حد سواء، فنصف سكان العالم الكبار أميون، والعالم العربى يمثل فى هذه الصورة الكلية منطقة من أعلى مناطق العالم تركزاً بالأمية ومعاناة من مشاكلها

ونظراً لأن الأمية تتركز فى فئات العمر المنتجة، ونظراً لأن الأميين يشاركون فى كثير من مواقع العمل فى كل الميادين الاقتصادية والاجتماعية والزراعية وغيرها فقد أصبحت عملية محو الأمية مهمة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة (محمد منير مرسى، د. ت، ١٧).

والدول النامية بحكم أوضاعها المتخلفة، ونتيجة أعباء الإرث الاستعمارى الذى ما يزال يكبل خطاها، تكاد تراوح مكانها عند نقطة محو الأمية، فى حين أن الدول التى أبدعت الثقافة ودخلت مرحلة الثورة الثقافية الثالثة تسعى إلى تعميم ثقافة الحاسوب وعلوم الاتصال والمعلومات والمعلوماتية. (أحمد عبد الحليم، ١٩٩٨، ١٤٥).

وما بين محو الأمية الأبجدية ومحو أمية الحاسوب تنطلق قضية الأمية بمفهومها الشامل لتفرض نفسها على الساحة العالمية وتبحث عن حلول جذرية وسريعة.

وقد تناول هذه القضية دراسة أحمد عبد الحليم (١٩٩٨)، ودراسة سعيد لافى (١٩٩٩).

٦- قضية الصراع بين اللغات الوطنية واللغات الأجنبية.

اللغة القومية جوهر حياة أى شعب، وهى وعاء ثقافته، وهى التى تميزه عن غيره من شعوب الأرض، وهى أداته للتفاهم والحياة، ولذلك لابد من رعايتها وإتقان مهاراتها لاستخدامها فى تطوير الثقافة وتهذيبها ونقلها إلى أطر ثقافية أخرى (أحمد اللقانى، فارعة حسن، ٢٠٠٠، ٢٥٤).

ومن الملاحظ أن اللغة العربية تجرى إزاحتها تدريجياً من مكانها فى الحياة اليومية لحساب اللغة الأوربية، سواء فى الخطاب الشفوى أو المراسلات أو وسائل الإعلام بل وحتى كلغة للتعليم فى المدارس والجامعات. (جلال أمين، ١٩٩٩، ١١٧)

ولقد أخذ يتردد فى الأوساط التعليمية والثقافية والعلمية أن اللغة العربية لم تعد قادرة على مسايرة العصر ولا حمل علمه ولا استيعاب مصطلحاته التكنولوجية وهكذا أخذت اللغات الأجنبية تحل محل العربية خاصة فى العلوم. (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٣، ٦).

ولذا يلزم التعرف على أسباب هذا الصراع ودوافعه، كما يلزم التعرف على الطرق والوسائل التى ينبغى أن تتسلح بها اللغات القومية للحفاظ على كيانها ووجودها ضد طوفان اللغات الأجنبية الكاسح.

وقد تناول هذه القضية دراسة عبد الله الغذامى (١٩٩٨)، ودراسة مصطفى بركات (٢٠٠٣).

(و) قضايا دينية: مثل:

١١- قضية الاستنساخ:

لم يتوقف طموح علماء الهندسة البيولوجية والوراثية عند إجراء التجارب للتحكم فى الجينات والصفات الوراثية، بل تعدى ذلك إلى ما هو أكثر خطورة حيث حاولوا ويحاولون إجراء تجارب للوصول إلى ما يعرف بعملية "الاستنساخ البشرى" تلك العملية التى تستهدف عمل نسخ مثل صور الكربون من الكائن الحى أى إنشاء كائن جديد (نسخة) من نوية الخلية إنسان بالغ، ويحمل الكائن الجديد نفس الصفات الوراثية للشخص الذى أخذت منه نوية الخلية. (على مدكور ٢٠٠٣، ٢٤٧).

وقد أثار ذلك الإنجاز العلمى الكثير من الجدل الذى اشتمل على مداخلات متعددة الاتجاهات اصطدمت بقوة مع القيم والمفاهيم بما حتم على المسكين بصولجان السياسة والمشتغلين بالعلوم ورجال الدين وأساطين الفكر والقانون والاجتماع، حتم عليهم جميعا شحذ العقول وإعمال الفكر وقدح الذهن لوضع أسس مواجهة هذا الواقع الجديد. (منير الجنزورى، ١٩٩٩، ٢١).

ولكل ذلك فإن هذه القضية يلزم توضيحها ودراستها دراسة وافية والتعرف على مختلف الآراء فيها للحفاظ على كرامة الإنسان وتفرده فى العالم كله. وقد تناول هذه القضية دراسة سعيد لافى (١٩٩٩).

١٢- قضية تنظيم النسل:

تمثل عملية التحكم فى الإنجاب أو ما يسمى بـ "تنظيم النسل" دعوة تنادى بها كثير من الدول فى مواجهة احتمال نقص المواد الغذائية التى لا تتناسب زيادتها مع زيادة النسل التى يعبرون عنها أحياناً بالانفجار السكانى، وأول ما أثيرت هذه المشكلة فى البلاد الغربية تحت ظروف اقتصادية تنبه إليها علماء الاقتصاد بوجه خاص، واستجاب لهذه الدعوة بعض الدول، فى حين رفضتها بعض الدول الأخرى ولم تستجب إليها ورأت أن مواجهة الزيادة فى السكان تكون بالعمل وزيادة الإنتاج. (جاد الحق على، د.ت، ٢٧٧).

وهذه القضية من القضايا التى أثير حولها الجدل من الناحية الشرعية فالبعض يؤيد تنظيم النسل ويحرم التحديد، والبعض يؤيدهما معاً، والبعض يرفضهما تماماً لعدم ورود نص شرعى يحدد الحكم فيها، ومن هنا تأتى أهمية

دراسة هذه القضية لمحاولة التعرف على موقف الدين منها، وقد تناول هذه القضية دراسة سعيد لافى (١٩٩٩).

وبعد عرض هذه الأمثلة فقد أستفدنا منها فى:

- تحديد أبعاد القضية وجوانب دراستنا فى برنامج القراءة المقترح.
- تحديد طريقة تناول القضية وكيفية معالجتها فى برنامج القراءة المقترح.
- الإطلاع على الدراسات التى تناولت بعض قضايا العولمة يفيد فى بناء برنامج القراءة المقترح.

دراسات تناولت قضايا العولمة:

تعددت الدراسات التى تناولت ظاهرة العولمة، ومن هذه الدراسات ما ركز اهتمامه على توضيح مفهوم العولمة وحقيقتها ومجالاتها وأهم القضايا التى أفرزتها مثل: دراسة أحمد عبد الرحمن (١٩٩٨) وعنوانها: العولمة- المفهوم، المظاهر والمسببات، ودراسة السيد يسين (١٩٩٨) وعنوانها: فى مفهوم العولمة، ودراسة إسماعيل الفقى (١٩٩٩) وعنوانها: إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقتها بالهوية والانتماء، ودراسة ثناء عبد الله (٢٠٠٠) وعنوانها: قضايا العولمة بين القبول والرفض، ودراسة سعود بن سلمان (٢٠٠٤) وعنوانها: نظرات فى العولمة ودراسة صلاح الدين عبد القادر (٢٠٠٤) وعنوانها: قراءة نفسية فى ملف العولمة ودراسة راى *Ray (1992)* وعنوانها: الفحص الفينومينولوجى لمفهوم العولمة من خلال المدارس العليا للتعليم اللاهوتى فى أمريكا الشمالية، ودراسة راتينوف *Ratinoff (1995)* وعنوانها: العالمية فى الأمن والتربية- ثقافة العولمة، ودراسة

منظمة التجارة العالمية *World Trade Organization (1999)* وعنوانها: التغطية الصحفية للمؤتمر الوزارى الثالث فى سياتل.

وهناك من الدراسات ما اهتم بالبعد الثقافى للعولمة وعلاقته بالهوية والقومية والسيادة الوطنية مثل: دراسة ذياب مخادمة (١٩٩٨) وعنوانها: الثقافة العربية والعولمة، ودراسة عبد الإله بلقريز (١٩٩٨) وعنوانها: العولمة والهوية الثقافية- عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة؟، ودراسة عبد السلام المسدى (١٩٩٨) وعنوانها: الثقافة العربية والعولمة من خلال أنموذج اللغة، ودراسة محمد الجابرى (١٩٩٨) وعنوانها: العولمة والهوية الثقافية- عشر أطروحات، ودراسة السيد عمر (٢٠٠٠) وعنوانها: إعلام العولمة وتأثيره فى المستهلك، ودراسة مهيوب أحمد (٢٠٠٠) وعنوانها: العرب والعولمة- مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل، ودراسة ريما الجرف (٢٠٠٤) وعنوانها: الثقافة الكونية الجديدة، ودراسة خالد القاسم (٢٠٠٤) وعنوانها: العولمة الثقافية وأثرها على الهوية، ودراسة على مدكور (٢٠٠٤) وعنوانها: العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية، ودراسة تيسدال *Teeasdale (1997)* وعنوانها: العولمة والمحلية- آثار ونتائج تثقيف المعلم فى إقليم المحيط الهادى بآسيا، ودراسة تاد *Tad (2002)* وعنوانها: حظر الحداثة فى محطة تليفزيون شنغهاى- دراسة أنثنوجرافية عن وسائل إعلام العولمة وذاتية الثقافة المصنوعة فى السياق المحلى، ودراسة زانس *Zanes (2002)* وعنوانها: العولمة والحكومة القلقة من الإقليمية الجديدة، ودراسة إيزاك *Isaac (2002)* وعنوانها العولمة والأنظمة والثقافة السياسية فى الأقاليم المكافحة.

وهناك من الدراسات ما اهتم بإبراز دور التربية فى مواجهة تحديات العولمة مثل: دراسة عبد المنعم محيى الدين (١٩٩٩) وعنوانها: التربية بين القومية والعولمة ودراسة محمد مجاهد(٢٠٠١)وعنوانها: بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية فى مواجهتها، ودراسة السيد البهواشى (٢٠٠٣) وعنوانها: التربية الدولية والإعداد للحياة المعاصرة، ودراسة عبد الفتاح الرشدان (٢٠٠٣) وعنوانها: العولمة واتجاهات سيادة الدولة القطرية فى الوطن العربى ودراسة إبراهيم شوقار (٢٠٠٤) وعنوانها: فلسفة التربية فى عصر العولمة- قراءة نظرية من منظور إسلامى، ودراسة أحمد كنعان (٢٠٠٤) وعنوانها: دور التربية فى مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادى والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، ودراسة السيد الخميسى (٢٠٠٤) وعنوانها: التجديد فى فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات عصر العولمة، ودراسة حسن العواقى (٢٠٠٤) وعنوانها: العولمة وأثرها على التربية والتعليم فى الوطن العربى- الإيجابيات والسلبيات، ودراسة عبد الرحمن صائغ (٢٠٠٤) وعنوانها: تربية العولمة وعولمة التربية- رؤية استراتيجية تربوية فى زمن العولمة، ودراسة عبد الرحمن الطريرى (٢٠٠٤) وعنوانها: الأولويات التربوية فى عصر العولمة، ودراسة على براجل (٢٠٠٤) وعنوانها: العولمة ومشكلات التربية فى العالم الإسلامى بين الصورة التضليلية لمشروع الانبعاث الحضارى وحقيقة قهر الآخر، ودراسة فوزية البكر (٢٠٠٤) وعنوانها: العولمة والتربية- قراءة فى التحديات التى تفرضها العولمة على النظام التربوى فى المملكة العربية السعودية، ودراسة كينكاد *Kincaide (1997)*

وعنوانها: التعليم عن بعد فى تطوير الدول- الفرص والتحديات، ودراسة جورج George *(1999)* وعنوانها: العولة والتربية- مقال يعكس وجهة نظر فى التعليم بعد الثانوى للألفية، ودراسة ماهونى *Mahoney (2002)* وعنوانها: محو الأمية من أجل نقلة كبيرة- التدريس الأساسى والتحركات الاجتماعية ومساحات الأمل فى عصر عولمة الليبرالية الجديدة، ودراسة هايويونج *Hyeyoung (2002)* وعنوانها عولة تعليم الإدارة الفنية ١٨٨١-٢٠٠٠- نشأتها وانتشارها، وتضميناتها.

كما أن هناك دراسات تناولت العولة وعلاقتها بتطوير المناهج التعليمية مثل: دراسة خديجة بخيت (١٩٩٩) وعنوانها: العولة وتأثيراتها على مناهج التعليم- أهم الاتجاهات العالمية فى هذا السياق وكيفية الإفادة منها فى تطوير مناهج الاقتصاد المنزلى للقرن الحادى والعشرين، ودراسة رشدى طعيمة (١٩٩٩) وعنوانها: العولة ومناهج التعليم العام، ودراسة سعيد لافى (١٩٩٩) وعنوانها تقويم محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية فى ضوء تحديات العولة ودراسة عمر الفاروق (١٩٩٩) وعنوانها: ضوابط تطوير المناهج فى ظل العولة ودراسة فايز مينا (١٩٩٩) وعنوانها: مناهج التعليم فى مصرفى عصر العولة ودراسة محمد المفتى (١٩٩٩) وعنوانها: توجهات مقترحة فى تخطيط المناهج لمواجهة العولة، ودراسة عاطف بدوى (٢٠٠١) وعنوانها: العولة وتوجهات الهوية الثقافية فى محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة فى ج.م.ع، ودراسة محمد أبو زهرة (٢٠٠٢) وعنوانها: مدى مواكبة كتب القراءة بالمرحلة الثانوية لقضايا العولة، ودراسة عبد الكريم عبد الحميد (٢٠٠٤) وعنوانها: العولة وآليات

تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس- اتجاهات جديدة فى التدريس وبناء المناهج، ودراسة محمد سالم (٢٠٠٤) وعنوانها: دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية الثانوية فى المملكة العربية السعودية فى ضوء مفاهيم العولمة وقيمها، ودراسة ثرستون *Thurston (1994)* وعنوانها تطوير منهج التربية العالمى فى حجرات الدراسة بأمريكا، ودراسة واتكنز *(1996) Watkins* وعنوانها: منهج نموذجى لدراسات المدارس العالية العليا/ التربية العالمية، ودراسة ميريل ر. *Merril, R (1999)* وعنوانها: العولمة والنفعية وتضمينات دراسة الأدب- تحليل نقدى للعناصر المختارة لمنهج الفنون العليا القديمة للغة الإنجليزية فى التعليم الأساسى بأقاليم الأطلنطى، ودراسة هوجارد *(2001) Hoggard* وعنوانها: الكلية والتعليم ذو التعددية الثقافية- تحليل لمستويات تكامل المناهج م خلال نظام الكلية الاشتراكية، ودراسة لويس *Louise (2002)* وعنوانها: تسهيل مشروع التعليم الأوليمبى العالمى.

وقد أستفدنا من مطالعة هذه البحوث والدراسات وقراءتها فى:

- الاطلاع على دراسات تناولت مفهوم العولمة وأهم مجالاتها وقضاياها يفيد الدراسة الحاليه عند تصميم وبناء استبانة قضايا العولمة.
- الاطلاع على دراسات تناولت البعد الثقافى للعولمة يفيد الدراسة الحالى فى تحديد مفهوم الوعى الثقافى ومكوناته تمهيداً لبناء مقياس الوعى بقضايا العولمة.

- الاطلاع على دراسات تناولت دور التربية فى مواجهة تحديات العولمة يفيد الدراسة الحالى فى بناء مقياس الوعى بقضايا العولمة.
- الاطلاع على دراسات تناولت دور العولمة فى تطوير المناهج التعليمية يفيد الدراسة الحالية فى بناء برنامج القراءة المقترح فى ضوء قضايا العولمة.

أهمية الوعى بقضايا العولمة:

أصبحت دراسة القضايا والمشكلات الدولية والعالمية ضرورة ملحة يجب أن يتعايش معها التلاميذ والطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، وذلك بمعرفة أسبابها ونتائجها وكيفية التوصل إلى حلول لهذه القضايا والمشكلات، وذلك يتطلب خلق درجة عالية من الوعى الثقافى لدى التلاميذ والطلاب تساعدهم على فهم واستيعاب ما يجرى حولهم من تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية أفرزتها ظاهرة العولمة.

وذلك يعنى بذل جميع الجهود من خلال الأفراد والجماعات والمؤسسات والأجهزة التربوية المختلفة من أجل إحداث التغيير المرغوب الشامل والمتوازن والمتكامل فى سلوك أفراده وفى أساليب وأنماط الحياة السائدة فيه بما يجعل الجميع واعياً بخصائص ومكونات ومتطلبات ثقافة المستقبل وقادراً على الإسهام الفاعل فى إنتاجها وتنميتها وتطويرها وتحسينها وتوجيهها على المشاركة الإيجابية فى مناشطها وأحداثها ووقائعها ومحباً وقابلاً لها ومنسجماً ومتكيفاً معها ومدركاً ومقدراً لقيمتها . (عمر الشيبانى، ١٩٩٨، ٣٩٠).

فالإنسان المتحضر هو الذى لديه الأسلوب العلمى فى التفكير وحل المشكلات، ويملك الوعى الأخلاق الذى يبعده عن التعصب، وعنده الوعى العالمى الذى يجعله يتعلم من خبرات وتجارب الآخرين فى شتى بلدان العالم، ويسوس أعماله ويسيطر عليها. (مجدى إبراهيم، ٢٠٠١، ٢٤٥).

ولذلك فقد توالت جهود المفكرين والباحثين فى الدعوة إلى ضرورة إحداث تنمية ثقافية شاملة للتلاميذ والطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، وحتمية تشكيل الوعى الثقافى اللازم لهم للحياة فى عصر يجب فيه التسلح بكافة الإمكانيات العقلية والثقافية لمواجهة تيارات العولمة الجارفة.

فقد أوضحت دراسة كميل حبيب (١٩٩٧) أن غاية الثقافة تكمن فى إعداد الإنسان المدرك لحقيقة وجوده الواثق بقدرته على التغيير نحو الأفضل.

وأشارت دراسة محمد المفتى (١٩٩٩) إلى أن مفاهيم العولمة وما يصاحبها من نظم وأساليب تعامل جديدة ينبغى أن يواكبها تعديل سلوكيات الأفراد بحيث يكتسبون سلوكيات جديدة تتناسب مع ما يستجد من مفاهيم ونظم وأساليب تعامل.

أما دراسة محمد نصر (١٩٩٩) فقد أكدت أنه يجب تنمية الوعى الثقافى لدى الطلاب المعلمين من خلال تفهمهم التغيرات العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية على المستوى العالمى والإقليمى والقومى ومدى انعكاساتها على المجتمعات ومن بينها العولمة، حتى تتكون لديهم خلفية ثقافية بشأنها من جانب وحتى يستطيعوا توصيلها بفهمهم لتلاميذهم وطلابهم من جانب آخر.

وبينما أشارت دراسة السيد الخميسى (٢٠٠٤) إلى ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة فى عصر العولمة، فقد اوضحت دراسة شاك. ر Shak, R *(1983)* أن التلميذ يحتاج إلى مقرر دراسى يمكنه من إدراك العالم ويساعد على معالجة الموضوعات المتعلقة بنظام العالم والحقائق المتصلة بشئون الإنسان بحيث يستطيع ملاحقة التغير والتطور ومواجهة التحديات فى المستقبل

وأشارت دراسة سيجفريد راميلر *Siegfried Rameler (1991)* إلى أنه يجب أن يجهز الأبناء للتعامل مع الحقائق السياسية والاقتصادية لكوكبنا الصغير والتحدى أن يعد الأبناء لعالم ذى حدود سياسية وافتراضيات اقتصادية قد يتم تبديلها بحقائق أخرى جديدة، هذه الظواهر تتطلب تعليماً عالمياً على قدر من الكفاءة عند كل المستويات، ويعتبر الوعى العالمى مخرجاً مطلوباً لتعلم الطلاب فى مختلف المواد.

وأكدت دراسة ميراندا وآخرين *Miranda, Others (1999)* ضرورة تطوير الوعى الدولى كجزء من خبرة الطلاب الذين لم يتخرجوا بعد، وأن إمداد الطلاب بهذه الخبرة الدولية يعد أحد البدائل التى تبشر بمستقبل زاهر.

والأزمة الحقيقية لأى مجتمع من المجتمعات تبدأ إذا غاب وعى أبنائه، أو ضعف هذا الوعى ضعفاً ملحوظاً، لأن الوعى الثقافى لأى أمة يضطلع بمسئوليات كبيرة، ويؤدى وظائف عديدة.

وإذا تم التسليم بحتمية توفر الوعي بوجود المشكلات كنقطة ابتداء نحو تسويتها فإن قدرة أي مجتمع على التقدم وعلى تجاوز مشكلاته تصبح مرهونة بوعي أبنائه. (محمد عبد الكريم، ١٩٩٠، ٩٣).

ونضج الوعي الإنساني هو الذي يمكن المرء من السعي والانغماس داخل واقعة الذي يتفاعل معه، وفي الوقت ذاته يستطيع التأمل في هذا الواقع وفي إدراك حركته ورموزه، كما يستطيع إعادة صياغة هذا الواقع. (حامد عمار، ١٩٩٨ ٢٥-٢٦).

والوعي هو العنصر المسئول عن كل ما يجري في العالم، والوعي هو الذي يغير العالم أو الواقع الذي يحياه البشر، والوعي هو الذي يحدد هوية البشر؛ لأنه يحدد موقفهم أو موضعهم من العالم الذي يحيون فيه، والوعي يحدد موقف البشر من العالم على كافة الأصعدة والمسارات. (سعيد توفيق، ٢٠٠١، ١٠)، كما أنه يفسح المجال لمفهوم التنمية أن يأخذ مداه في المجالات الاقتصادية والفكرية والصحية والتربوية (مطانيوس الحلبي، ١٩٩٨، ٤٤٢).

وإذا كان للوعي كل هذه الوظائف، فإن له أهمية خاصة في الميدان التربوي التعليمي، لأن التلميذ عندما يكون واعياً بأهمية شئ ومتحمساً له، وخاصة إذا ارتبط هذا الشئ بالمثل والقيم، فإنه يعمل جاهداً على تحقيقه (مجدي إبراهيم ٢٠٠٣، ١١٥)

وقد أشار عبد الفتاح أبو معال إلى أن الوعي الثقافي يدعو إلى التمسك بالعموميات الثقافية وأصولها، ليكون الفرد أكثر وعياً في اختيار البدائل الثقافية

الصحيحة الوافدة إليه من ثقافات أخرى واستيعابها وتأطيرها بأطرها الخاصة ويمكنها فى النهاية من الوصول إلى ثقافة واحدة تجمع بين الأصالة والمعاصرة ويستطيع مواجهة تحديات المستقبل.(عبد الفتاح أبو معال، ١٩٩٧، ١٦٨).

"وهذا الوعى لا يمكن أن يتأسس ثقافياً دون تغيير كامل للبنى الثقافية الحالية والاهتمام الزائد بالتراث، فهذه الثقافة التى وضعتنا فى إطار الماضى لا يمكنها أن تكون عامل تطور فى هذا العصر، وهى ثقافة لا يمكن تجاوزها دون عمل مكثف على مستوى البنى الذهنية والجمالية والفكرية" (عبد العزيز غرمول، ١٩٩٨، ١٧٩).

كما أن اكتساب المعلومات ليست فقط التى يحتاجها الطلاب، بل الوعى الكامل، واكتساب المهارات اللازمة، والمشاركة فى الحلول للقضايا والمشكلات العالمية. (سالم القحطانى، ١٩٩٤، ٦٤).

ومن كل ما سبق يتضح ما يلى:

- أن ظاهرة العولمة قد أفرزت العديد من القضايا والمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والدينية... إلخ.
- لا يمكن لأى مجتمع أن يعيش بمعزل عن العالم وما يحدث فيه من متغيرات وتطورات متلاحقة.
- لابد من مواجهة التطورات والتغيرات العالمية عن طريق إعداد المواطن للتعامل معها والتغلب عليها.

- إن أحد أهم وسائل إعداد المواطن لمواجهة تحديات العولمة هو التعليم، وذلك عن طريق إعداد الطلاب وتنمية وعيهم بالقضايا العالمية المعاصرة.

مكونات الوعى الثقافى:

إن مصطلح الوعى الثقافى من المصطلحات المركبة التى يصعب الاتفاق على تعريف محدد لها، وكثيراً ما يستعمل هذا المصطلح فى وسائل الإعلام والمؤسسات التعليمية والجمعيات الأهلية، وعلى الرغم من كثرة استخدام هذا المصطلح، إلا أن تعريفاته ظلت متعددة، وربما يرجع الاختلاف فى هذا المصطلح إلى اختلاف الزاوية التى ينظر إليه منها، أو إلى اختلاف المجال الذى يستخدم فيه.

وبالنظر إلى مصطلح الوعى الثقافى يتضح أنه يتكون من شقين أساسين هما:

- **الوعى:** وهو مصدر الفعل (وعى).
- **الثقافى:** نسبة إلى الثقافة. ولكل منهما مدلوله.

فالوعى حالة ومحتوى، والوعى كحالة هو حالة من الانتباه والتيقظ والإدراك الكامل أو هو بالأحرى حالة من الإيجابية والحيوية فى التعامل مع الأوضاع والأشياء والقضايا والكون بأسره، والوعى كمحتوى هو تلك الأفكار والمشاعر والخصائص التى يدركها الفرد عن الأشياء والأوضاع والقضايا المحيطة به والكون ككل. (سامح عبد الرحيم، فتحى زيادى، ١٩٩٧، ٣١٧).

ويرى فؤاد قلادة أن الوعى على الرغم من أنه يقع فى بداية الميدان العاطفى (الوجدانى) إلا أنه يعتبر سلوكاً معرفياً فى أغلب الأحيان، لأنه لا يكون الاهتمام

موجهاً للذاكرة أو القدرة على الاسترجاع بقدر أن يكون المتعلم واعياً بالموقف أو الظاهرة موضع الدراسة (فؤاد قلادة، ١٩٨٢، ٢٧٩).

وقد قسم أحمد بدوى مكونات الوعى إلى ثلاثة جوانب هى:

- الإدراك والمعرفة.
- الوجدان .
- النزوع والإرادة. (أحمد بدوى، ١٩٨٦، ٨١).

ويلاحظ على هذا التقسيم لمكونات الوعى أن فيه بعض القصور، لأنه أغفل الجانب الأدائى المتمثل فى التصرف والسلوك، واكتفى بجانب الاستقبال المتمثل فى التعرف على الموضوع أو القضية والتأثر بها والرغبة فى إصدار حكم عليها، دون الاهتمام بإصدار استجابة معينة تجاه هذا الموضوع أو هذه القضية، وذلك يعكس سلبية الشخص المتصف بالوعى.

وأوضح عادل البيومى أن الوعى يتضمن أربعة جوانب هى:

١- المعرفة أو الإدراك الحسى. *Perception or Awareness*

٢- التصور. *Conceptualization*

٣- التقويم. *Evaluation*

٤- رد الفعل. *Reaction* (عادل البيومى، ١٩٩٥، ٦٣)

ويبدو أن هذا التقسيم لمكونات الوعى أكثر دقة من التقسيم السابق لأنه اهتم بالبعدين معاً: الاستقبال (المعرفة والإدراك) والإرسال أو الأداء (التصرف

والسلوك)، ومع ذلك فقد أغفل هذا التقسيم الجانب الوجداني وهو أحد المكونات المهمة للوعى؛ حيث تعود إليه عملية تكوين الاتجاهات لدى الشخص الواعى.

وأشار البعض إلى أن الوعى له مكونات ثلاث:

- **الجانب المعرفى:** ويقصد به توفر المعارف والمعلومات عن الموضوع أو القضية وفهمها فهماً دقيقاً.
- **الجانب الوجدانى:** تقبل الفرد لتلك المعارف والمعلومات وتأثره بها، وتكوين الاتجاهات المناسبة نحو الموضوع أو القضية.
- **الجانب الأدائى:** ويقصد به استجابة الفرد استجابة صحيحة وسريعة (محمود عبد الله، ١٩٩٧، ١١٦)(خالد عمران، ٢٠٠١، ٥٨)(زينب عبد الوهاب ٢٠٠١، ٤١).

وفى ضوء ما سبق يمكن القول بأن الوعى له مكونان أساسيان، أحدهما موضوعى والآخر ذاتى، وتتمثل الموضوعية فى الحقائق والموضوعات والقضايا الموجودة فى الواقع والتى تحيط بالفرد فيدركها ويفهمها فهماً جيداً، أما الذاتية فتظهر فى تقييم الفرد لهذه الحقائق والموضوعات والقضايا وتكوين الاتجاهات المناسبة نحوها.

أما الثقافة فهى منظومة متكاملة تضم فى إطارها المعارف والمعلومات المتوارثة أو المنقولة التى لها صلة بشئون حياة الإنسان وتفسيراتها ووسائل نشر الإبداع والمعارف والمعلومات، إلى جانب الإبداع الفنى والأدبى والعقائدى والقيمى

وأنماط السلوك وعلاقاتها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية (محمد حوات ٢٠٠٢، ١٧٤).

والثقافة تعنى طريقة الحياة الكلية فى المجتمع، وهى المرآة العاكسة للتفاعل بين أفراده وبعضهم، وبينهم وبين أفراد المجتمعات الأخرى، وتشمل جميع الإنجازات المادية والمعنوية، وهى تتصل بسائر نشاطات الفرد والمجتمع، وهى ضرورية لتحقيق الانسجام الفكرى والتماسك والترابط بين أفراد المجتمع وتكيفهم وانتمائهم. (محمد مجاهد، ٢٠٠١، ١٧٣).

وتعد الثقافة ظاهرة إنسانية واجتماعية فى نفس الوقت، فهى أساس هذا الكون الذى يضم البشرية جمعاء، وهى أصل لكل وجود، وهى نتاج المجتمع وأفراده وفوق ذلك كله فهى حصيلة الاحتكاك والتفاعل بين الأمم والشعوب.

والوعى الثقافى نستخدمه هنا بمعنى الوعى بقضايا العولمة، وله أشكال متعددة، فهو يشمل الوعى بالقضايا السياسية، والوعى بالقضايا الاقتصادية والوعى بالقضايا الاجتماعية، والوعى بالقضايا الثقافية، والوعى بالقضايا التعليمية، والوعى بالقضايا الدينية... إلخ، وهو عملية مكتسبة دائمة التطور متعددة الوظائف.

قياس الوعى الثقافى:

يستخدم لقياس الوعى الثقافى مقاييس خاصة به، وقد استخدمت الدراسات السابقة عدة مقاييس اختلفت فيما بينها حسب طبيعة المرحلة الدراسية المقدم لها المقياس، وحسب نوع الوعى الثقافى المقيس ومنها:

- استبيان عبد المعين هندى، ومحمد محروس (١٩٩٢) اللذان قدماه لعينة من الذكور والإناث من محافظة سوهاج (الحاصلين على الدكتوراة والماجستير والدراسات العليا، وذوى المؤهلات العليا، وذوى المؤهلات المتوسطة ودون المتوسطة، والعمال، والأميين) بهدف التعرف على مدى وعيهم ببعض القضايا الاجتماعية والسياسية، وقد تناول الاستبيان خمسة محاور رئيسة وهى المشكلة السكانية- مشكلة الأمية- النظرة الاجتماعية للمرأة- المشاركة السياسية- مبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية، وقد تضمنت هذه المحاور (٦٦) عبارة، وقد أظهرت نتائج هذه الاستبانة تفاوت وعى أفراد المجتمع للمشكلات والقضايا الاجتماعية والسياسية موطن الدراسة وفقاً لمستواهم التعليمى.
- استبيان سامح عبد الرحيم، وفتحى زيادى (١٩٩٧) اللذان قدماه لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنيا بهدف التعرف على مدى وعى معلمى المستقبل بمشكلات المجتمع المصرى، وقد تكون المقياس من ثلاثة اسئلة رئيسة هى: ما المشكلات التى يواجهها المجتمع المصرى من وجهة نظرك؟- ما أسباب أهم ثلاث مشكلات من وجهة نظرك؟- ما مقترحاتك لعلاج هذه المشكلات الثلاث؟، وقد أظهرت نتائج الاستبيان أن هناك اتفاقاً بين رؤية الطلاب (معلمى المستقبل) فى تحديدهم للمشكلات مع الرؤية المؤسسية حول كل من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسلوكية، على الرغم من أنهم يفصلون أبعاد القضايا والمشكلات تفصيلاً أدق، أما المشكلات السياسية فقد

قصر معلمو المستقبل ولم يتعرضوا لكثير منها كما هو مصنف وفقاً للرؤية المستقبلية.

- استبيان فهيمة بطرس (١٩٩٧) الذى قدمته لطلاب المرحلة الثانوية (عام فنى) بهدف التعرف على مدى الوعى البيئى لديهم، وقد دار هذا الاستبيان حول سبعة محاور هى (تلوث الماء- تلوث الهواء- الانفجار السكانى- تلوث الضوضاء- استنزاف الموارد الطبيعية- تلوث التربة- تلوث الغذاء)، وقد بلغت عبارات الاستبيان (٣٥) عبارة موزعة على المحاور السابقة، وقد أظهرت نتائج الاستبيان أن أفراد العينة بصفة عامة فى حاجة إلى زيادة الوعى بأسباب المشكلات البيئية.
- مقياس إبراهيم سعيد (١٩٩٩) الذى قدمه لطالبات المرحلة الثانوية العامة بهدف التعرف على مدى وعيهم بالمفاهيم السياسية، وقد تكون المقياس من (٤٣) عبارة تقيس (٤٣) مفهوماً من المفاهيم السياسية الواردة بكتاب التربية القومية المقرر، وكان المطلوب من الطالبة قراءة كل عبارة واختيار المفهوم أو المصطلح الذى تعبر عنه بدقة، وقد وضعت أسئلة المقياس بطريقة الاختيار من متعدد؛ حيث توجد لكل عبارة ثلاث إجابات واحدة فقط منها صحيحة وكانت الدرجة النهائية للمقياس (٨٦) درجة بواقع درجتين لكل عبارة، وقد أظهرت نتائج المقياس أن الطالبات عينة الدراسة كان لديهن قدراً من الوعى السياسى.

- مقياس عثمان الجزار، وإكرام غلاب (١٩٩٩) اللذان قدماه لطلاب الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر بهدف التعرف على مدى وعيهم بالتحديات المستقبلية فى القرن الحادى والعشرين، واشتمل المقياس على (٣٠) سؤالاً ويحتوى على عدد من الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد وبعض أسئلة التكميل والصواب والخطأ، وتضمن المقياس بعض العبارات التى تقيس مهارات التفكير الأساسية، وقد اتضح من نتائج تطبيق المقياس على الطلاب فى جميع الشعب لعينة الدراسة أن الطلاب لم يقدموا استجابات عالية بالنسبة للوعى، ويرجع إخفاق الطلاب فى الاستجابة لبعض بنود أسئلة مقياس الوعى إلى افتقاد الطلاب إلى بيئة ثقافية تساهم وتؤثر فى تكوين الوعى الكافى لدى طلاب كليات التربية.
- مقياس نجوى رمضان (٢٠٠١) الذى قدمته لأطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بهدف التعرف على مدى الوعى الثقافى البيئى لديهم، وقد تكون المقياس من مجموعة من البطاقات المصورة لهذه المرحلة والإجابة عليها بالصواب والخطأ، واشتمل على تسعة عناصر أساسية مع الأخذ فى الاعتبار احتواء العنصر الأول على عنصرين فرعيين، ليصبح بذلك أربعين صورة، وتحدد درجة واحدة للإجابة الصواب، وبذلك بلغت الدرجة الكلية للمقياس أربعون درجة، وقد أظهرت نتائج المقياس حاجة الأطفال عينة الدراسة إلى مزيد من الوعى الثقافى البيئى.

- مقياس خالد عمران (٢٠٠١) الذى قدمه لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى بهدف التعرف على مدى وعى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بالمشكلات الاقتصادية المتضمنة فى وحدة الصناعة والتجارة بمادة الدراسات الاجتماعية، وتضمن المقياس ثلاثة أبعاد رئيسة، تفرع منها (٣٨) عبارة، واتضح بتطبيق هذا المقياس انخفاض الوعى بالمشكلات الاقتصادية لدى التلاميذ عينة الدراسة
- مقياس مصطفى عارف (٢٠٠٣) الذى قدمه لتلاميذ الصف الثالث الإعدادى بهدف قياس الوعى السياسى لديهم، وقد اقتصر المقياس على التعرف على مدى وعى التلاميذ لبعض الأمور السياسية وذلك فى ضوء محتوى الوحدة المقررة "مصر منذ ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢"، وكانت عبارات المقياس تحتوى على (٢٤) عبارة، منها (١٣) عبارة موجبة، (١١) عبارة سالبة، وقد طلب من التلاميذ وضع علامة (✓) فى الخانة التى تحتوى على بدائل (موافق- غير متأكد- غير موافق)، وقد أظهرت نتائج تطبيق المقياس انخفاض مستوى الوعى السياسى لدى التلاميذ عينة الدراسة

مدى إفادة الدراسة من هذا المحور:

(١) وبعد دراسة ما سبق توصل الباحث إلى أهم القضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة، ويمكن الإفادة منها فى تصميم البرنامج المقترح لتدريس القراءة. وهذه القضايا هى:

أ - قضايا سياسية، وتشمل:

- النظام العالمى الجديد وسياسة القطب الواحد.

- اندثار أنظمة دولية وظهور أخرى.
- الهيمنة السياسية للدول المتقدمة.
- علاقة السياسة القومية بالسياسة العالمية.
- ظهور التكتلات السياسية.
- الديمقراطية والليبرالية السياسية.
- قضية الأقليات والاضطهاد الدينى.
- العنصرية والتحيز العرقى.
- المنظمات الدولية وتغير أدوارها.
- الاتفاقيات والمعاهدات الدولية.
- قضية السلام العالمى.
- الحروب والتسلح النووى والبيولوجى.
- وضع قوانين عالمية.
- تقلص دور الدولة الوطنية فى حماية مصالحها.
- الإرهاب (الفردى، والجماعى، والدولى).
- السيطرة العسكرية للدول المتقدمة على مواطن الثروات فى العالم.

ب- قضايا اقتصادية، وتشمل:

- الانفتاح الاقتصادى بين الدول.
- الخصخصة وتحرير الأسواق.
- التكتلات الاقتصادية وتوحيد العملة النقدية.

- السيطرة الاقتصادية للدول المتقدمة على الدول النامية والفقيرة.
- الاستثمار الأجنبى المباشر وانتقال رأس المال.
- الهجرة وسوق العمل العالمى.
- التجارة العالمية والقدرة التنافسية الإنتاجية.
- النظام النقدى وتحرير سعر الصرف.
- الديون الخارجية وهيمنة المؤسسات المالية العالمية.
- تقدم الاقتصاد المعلوماتى.
- مشكلات التسويق العالمى فى ضوء معيارى الجودة والأسعار.
- الجوع ومصادر الغذاء فى العالم.
- قضية المصادر المائية.
- قضية نقص الطاقة.
- انقراض النباتات والحيوانات.

ج- قضايا اجتماعية، وتشمل:

- توحيد أنماط الحياة الاجتماعية (فى الذوق، والملبس، والمأكل... إلخ).
- اتساع الهوة الاجتماعية بين سكان الأرض وفقاً لأنظمتهم السياسية والاقتصادية.
- تلاشى بعض العادات والقيم الاجتماعية الأصيلة.
- تلاشى مفهوم الانتماء.
- الاغتراب الاجتماعى للشباب.

- قضايا حقوق الإنسان.
- قضايا المرأة والمساواة بين الجنسين.
- قضايا السكان.
- تفاقم البطالة وتقلص الدور البشرى.
- قصور الجانب الأخلاقى والقيمى.
- انتشار التدخين والإدمان.
- صحة الإنسان وأمراض العصر (الإيدز- السرطان).
- تغير المفاهيم البيئية.
- التطورات الترفيهية وشغل أوقات الفراغ.
- قبول التغير والتكيف معه.
- التسامح

د- قضايا ثقافية، وتشمل:

- العولمة.
- فقدان الفاعلية التاريخية.
- التوازن بين المحافظة والتجديد.
- الغزو الثقافى والفكرى.
- الموقف من الثقافة الأجنبية عامة والأمريكية خاصة.
- المواءمة بين ترسيخ الهوية الثقافية والانخراط فى الثقافة العالمية.
- صراع الحضارات وحوار الثقافات.

- تطور حركة النقل والبث الإعلامى والاتصال الثقافى.
- الاحتراف وعولمة الرياضة.
- الثورات التكنولوجية.
- الثورة البيولوجية والحيوية.
- غزو الفضاء.

هـ- قضايا تعليمية، وتشمل:

- تشجيع التعلم الذاتى.
- تفريد التعليم.
- الموقف من الأمية بمفهومها الشامل.
- قيم البحث العلمى.
- الصراع بين اللغة الوطنية واللغات الأجنبية.
- التعريب.
- تعليم اللغات الأجنبية.
- تقدير الابتكار.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- اكتساب مهارات التفكير الناقد.
- وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.
- دور التربية الإسلامية فى تأصيل الشخصية القومية.
- عولمة التعليم أم تعليم العولمة؟.

- تطوير الأنظمة والمناهج التعليمية.

و- قضايا دينية، وتشمل:

- **الاختلاط بين الجنسين.**
- **الزواج العرفي.**
- **بنوك الأمشاج.**
- **الإجهاض.**
- **الاستنساخ.**
- **الختان.**
- **بيع وزراعة الأعضاء.**
- **فوائد البنوك.**
- **التربية الجنسية.**
- **تنظيم النسل.**

(٢) كما أفاد هذا المحور الدراسة الحالية في بناء مقياس الوعي بقضايا العولمة وذلك على النحو التالي:

- تحديد هدف المقياس، وهو قياس وعي الطلاب بالقضايا التي أفرزتها ظاهرة العولمة.
- تحديد محاور المقياس، وهي:
  - **الوعي بالقضايا السياسية.**
  - **الوعي بالقضايا الاقتصادية.**

- الوعى بالقضايا الاجتماعية.
- الوعى بالقضايا الثقافية.
- الوعى بالقضايا التعليمية.
- الوعى بالقضايا الدينية.

- صياغة أسئلة المقياس، بحيث تكون من أنواع الأسئلة الموضوعية.
- تحديد تعليمات المقياس، وذلك من خلال التعليمات الواردة فى مقاييس الوعى المعروضة.
- إعداد الصورة المبدئية للمقياس، وذلك فى ضوء الاطلاع على مقاييس الوعى المعروضة.
- تحديد طريقة تصحيح المقياس، وذلك عن طريق إعداد مفتاح للتصحيح من خلال الاطلاع على طرق تصحيح مقاييس الوعى المعروضة.

المحور الثاني، تدريس القراءة في المرحلة الثانوية

يهدف هذا المحور إلى تحديد ملامح تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية فى عصر العولمة، وذلك للإفادة منها فى تحديد ملامح البرنامج المقترح لتدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة.

أهداف تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية،

لقد أصبح مفهوم القراءة اليوم يمثل منظومة متكاملة، أبعادها تشمل عمليات النطق، والفهم، والنقد والتحليل، وحل المشكلات، والاستمتاع والترويح عن النفس، وبهذا تصبح القراءة أداة لربط الإنسان بالعالم فى تغيره وتطوره وفى مشكلاته وقضاياه ووسائل تسليته.

وواكب تطور مفهوم القراءة تغيير أهداف تعليمها، وكما كان لتطور مفهوم القراءة أسباب متنوعة نفسية واجتماعية وعلمية، كان لتغير أهداف تعليمها أسباب نفسيه واجتماعية وعلمية كذلك، ومن المهم أن تتغير أهداف تعليم القراءة باستمرار عبر السنين والقدرة على تعرف هذه الأهداف أمر جوهرى لبناء برنامج قرائى فعال. (فتحى على يونس، ٢٠٠٠، ٩- ٢٢)

إن الغرض من القراءة محدد فى أمرين هما: ماذا نتوقع من سلوك جديد يأتيه القارئ بعد القراءة؟ وما التجربة القرائية التى سيخوضها القارئ وهو يمارس فعل القراءة؟ ويختلف هذان الأمران فى القراءة الواسعة خارج المدرسة عنها فى القراءة المركزة المدرسية. (حسنى عسر، ١٩٩٩، ١٧١).

وتتبوأ المرحلة الثانوية مكانة متميزة وسامية فى السلم التعليمى، حيث تعد بمثابة حلقة الوصل بين التعليم الأساسى (الابتدائى والإعدادى) من ناحية وبين المرحلة الجامعية من ناحية أخرى، لذا تحظى هذه المرحلة خاصة باهتمام كبير من حيث البنية والفلسفة والمناهج وإعداد الطالب إعداداً مثالثاً بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع. (فايزة عوض، ٢٠٠٢، ٥٥).

ومن هنا كان لابد من الكشف عن أهم أهداف تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية حتى يمكن تحديد المحتوى المناسب لمنهج تعليم القراءة فى هذه المرحلة وحتى يمكن صياغة هذا المحتوى بالطرق والأساليب الملائمة التى تسهم فى ترقية تعليم وتعلم هذا الفن اللغوى المهم فى هذه المرحلة التعليمية شديدة الأهمية.

وقد ذكر محمود خاطر وحسن شحاتة وعدلى عزازى أن أهم أغراض القراءة فى المرحلة الثانوية هى:

١- توسيع خبرات الطلاب وتعميق تفكيرهم.

٢- توسيع الشغف بالقراءة، وصقل الأذواق صقلاً يوجه الحياة الحاضرة والمستقبلة للقارئ.

٣- تنمية العادات التى يتضمنها فهم معنى الكتاب وتفسيره والتفاعل معه (محمود خاطر، حسن شحاته، عدلى عزازى، ١٩٩٠، ٨١).

وأوضح صلاح الدين مجاهد أن من أغراض القراءة المهمة فى المرحلة الثانوية: زيادة الخبرات واكتساب المعلومات والوقوف على تراث الماضين، وتحقيق رغبة القارئ فى أن يكون على صلة بالحوادث الجارية، وما يحيط به من تطورات

فكرية واجتماعية وعلمية، وأن يتعرف على الوسائل والسبل التى يستطيع بها أن يحل مشكلة شخصية أو يتعرف على مشكلات اجتماعية وطريقة حلها. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨، ٣٢٦).

وأشار رشدى طعيمة، ومحمد مناع إلى أن القراءة بمختلف ألوانها فى المرحلة الثانوية تهدف إلى:

- تنمية خبرة الطلاب وترقية مفاهيمهم.
- رفع مستوى المعلومات الاجتماعية للطلاب.
- صقل أذواق الطلاب وإثارة ميولهم وشغفهم بالقراءة.
- تكوين شخصيات متكاملة حساسة قادرة على استخدام خبرات الأجيال الماضية فى سبيل حياة أفضل. (رشدى طعيمة، محمد مناع، ٢٠٠٠، ١٣٢).

وأجمع على مدكور إلى أن أهداف تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية تتمثل فى:

- توسيع خبرات التلاميذ وإغناؤها عن طريق القراءة الواسعة فى المجالات المتعددة.
- تنمية التربية الإسلامية، والنزعة الجمالية لدى الطلاب، وترقية أذواقهم.
- تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة والبحث أو لحل المشكلات.
- تنمية قدرات ومهارات القراءة مثل السرعة فى النظر والاستبصار فى القراءتين الصامتة والجهرية، بالإضافة إلى النطق فى القراءة الجهرية.
- إقدار الطلاب على تحليل وتفسر المادة المقروءة ونقدها وتقويمها ثم قبولها أو رفضها تبعاً لذلك.

- تدريب الطلاب على استخدام المراجع عن مواد القراءة المناسبة وتدريبهم على ارتياد المكتبات.
- تدريب الطلاب على مهارة الكشف فى بعض المعاجم اللغوية التى تفى بحاجتهم وتمدهم بالثروة اللغوية اللازمة لهم. (على مدكور، ٢٠٠٠، ١٢١-١٢٢)

وذكر فتحى يونس أن تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية فى مصر يهدف إلى أن:

١- يفهم الطالب ما يقرأ فهماً جيداً.

٢- يتصفح بسرعة بعض المقالات والصحف.

٣- يفهم ما بين السطور من معانٍ.

٤- يستنتج مما يقرأ.

٥- يقارن بين الأفكار الصائبة وغيرها.

٦- يتذوق ما يقرأ.

٧- ينقد ما يقرأ.

٨- يبدى رأيه فيما يقرأ. (فتحى على يونس، ٢٠٠٥، ٣٠٨).

وقد فرضت المتغيرات العالمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتنموية فى عصر العولمة تحديات كثيرة على مختلف الأنظمة التعليمية، مما يستلزم التعامل مع هذه المتغيرات المتسارعة بفاعلية ووعى، فى محاولة لفهم معطيات حاضرنا والتكيف معها، ومن ثم التهيؤ لمواجهة تحديات المستقبل. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣، ١٦٨)

وحتى يمكن مواجهة تحديات العولمة ومواكبة التطورات الكبيرة التى اتسم بها النظام العالمى الجديد لابد أن تشتمل أهداف تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية على:

- ربط الطلاب بالقضايا المعاصرة والأحداث العالمية الجارية وتدريبهم على تقييمها والحكم عليها.
- تنمية مهارات القراءة وعلى رأسها مهارات الفهم.
- تعويد الطلاب على استنباط المعارف والمعلومات من مصادر قرائية متنوعة مثلا الصحف والمجلات والمكتبات وشبكات المعلومات العالمية (الإنترنت)... إلخ.
- تدريب الطلاب على الاستخدام الجيد للمراجع والمعاجم اللغوية ووسائط المعرفة الحديثة كالحواسيب ونحوها.
- تهذيب أذواق الطلاب وتنمية الحس الجمالى لديهم.

القراءة للفهم فى المرحلة الثانوية، مهاراتها وطرائق تنميتها:

تزداد أهمية القراءة يوماً بعد يوم، فعلى الرغم من تطور وسائل الاتصال الحديثة تطوراً كبيراً، ونمو تكنولوجيا المعلومات، التى سهلت نقل الثقافة والمعرفة واختزانها وسرعة استرجاعها، فإن القراءة لم تفقد مكانتها المتميزة، ولم تتراجع عن أداء دورها فى عملية التعليم والتثقيف.

وإحدى الوظائف الخاصة المهمة للقراءة هى تنمية القدرة على الفهم لدى الأفراد، وذلك لتحقيق غايات متعددة، كزيادة المعرفة، والانتفاع بالمقروء فى الحياة العملية، والقدرة على النقد الموضوعى البناء. (عماد السعدى وآخران، ١٩٩١، ٢٢)

والقراءة الواعية الفاهمة تتطلب استجابة واعية للرمز المكتوب وفهماً لمعنى هذا الرمز وإدراكاً للعلاقات بين هذه الرموز، كما تتطلب فهماً للجمل والأساليب وإدراكاً لمعانيها والعلاقات التى وراءها وللأفكار التى تعبر عنها. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨، ٣٤٧).

ومن يقرأ تاريخ العلماء والأدباء والفلاسفة يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعاً هى الفهم القرائى، وأى إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم، والأمثلة على ذلك كثيرة منها: طه حسين والعقاد، ومشرفة، وأنيس منصور... إلخ (فتحى على يونس، ٢٠٠٠، ٢١)

والدقة والعمق فى فهم المادة المقروءة من المطالب الاجتماعية الملقاة على القارئ الآن، والكمية الهائلة من الإنتاج الفكرى التى تخرجها المطابع كل يوم يحتمان العناية ببعدى دقة الفهم وعمقه فى القراءة. (حسن شحاته، ١٩٩٣، ١٢٣)

وفهم المقروء- خاصة فى مواقف التعليم- ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد فى موضوعية وتعويده على إبداء الرأى وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢).

"فالفهم أساس عمليات القراءة كلها؛ فالطالب يسرع فى القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر بل يتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ وكذا القراءة الاستماعية، لا يجنى الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسمعه وكل الخطوات المتبعة فى تدريس القراءة تهدف إلى تحقيق الفهم، فالتمهيد يهيئ الذهن، ويفتح النفس شوقاً إلى فهم الموضوع الجديد ، والقراءة الصامتة تدرب الطالب على الفهم المستقل للمعانى الرئيسة، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب من الإحاطة بالمعانى، واكتمال الفهم بزوال العوائق اللغوية، والمناقشة تظهر مدى فهم الطلبة لما قرءوه، وتعمق عناصر الموضوع، وتزيدها وضوحاً. كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار" (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠، ٨٥).

وأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم، لأن الذاكرة طويلة المدى- فى حال الفهم تنظم ذاتها تبعاً للفهم فى فاعلية أكثر وبجهد أقل، لا يدركهما القارئ، ولا يعى أنه والحال هكذا- يتعلم (حسنى عسر، ١٩٩٩، ٥٠).

والفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح وهذا الفهم القرائى لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة ميسورة يتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، وإنما هو عملية معقدة تسير فى مستويات متباينة وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المران والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد.(محمد جاد، ٢٠٠٣، ١٨).

ومهارات الفهم والاستيعاب تعد من أوائل الأهداف القرائية، وقد ارتبطت بمفهوم القراءة ذاته لأهميتها وكونها الغاية المرجوة من عملية القراءة؛ فهذا الفهم هو ما يجعل المقروء جزءاً لا يتجزأ من المعارف الخاصة بهذا القارئ. (هدى مصطفى، ٢٠٠٣، ١٧٢).

والفهم القرائى مطلب لغوى وتعليمى وتربوى؛ ذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة عادة وتدريساً، موجهة كانت أم حرة، فهو الغاية المنشودة من ورائها. (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢).

والضعف فى الفهم يمثل سبباً رئيساً للفشل المدرسى؛ فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده- الفشل القرائى إلى القلق وإنحسار تقدير الذات. (فتحى الزيات، ١٩٩٨، ٤٠)

وتضطلع القراءة فى المرحلة الثانوية بتوسيع آفاق الطلاب الثقافية ومواجهة ميولهم، وتكوين الكثير من قيمهم ومثلهم، وتنمية ثرواتهم اللغوية والسيطرة على مهارات الفهم العميق والدقيق والشامل للمادة المقروءة. (محمد ظافر، ويوسف الحمادى، ١٩٨٤، ١٩١).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم فى القراءة فى تحديد نجاح الطالب أو فشله فى الحياة الدراسية، فإن هذه المهارات لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ما تستحقه من عناية واهتمام، حتى أصبح ضعف الطلاب فى هذه المهارات يمثل مشكلة. (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠ ١٩٣- ١٩٤).

ونظراً لتلك المكانة الكبيرة التى يحظى بها الفهم القرائى، فإن التدرب عليه تدرباً كافياً يتيح للطالب بصفة عامة ولطالب المرحلة الثانوية بصفة خاصة أن يتقدم تقدماً كبيراً فى سائر المواد الدراسية، كما يمكنه ذلك من مواجهة طوفان المعلومات الذى أنتجته وتنتجه كل يوم الثورة المعرفية الضخمة التى فرضت نفسها على العالم كله بفعل قوى العولمة وآلياتها المختلفة.

من أجل ذلك يتناول الدراسة فيما يلى الفهم القرائى من حيث مستوياته ومهاراته، وأهم الطرق والاستراتيجيات التى يمكن أن تسهم فى تنميته لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية.

١- مستويات الفهم القرائى ومهاراته:

إن للفهم القرائى مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد أفرزت جهود العلماء والباحثين تصنيفات عديدة لهذه المستويات والمهارات يبدو فى ظاهرها الاختلاف والتنوع، ولكن الناظر المدقق فى هذه التصنيفات يجد قدراً كبيراً من الاتفاق يسهل معه تحديد تصنيف مناسب لمستويات الفهم القرائى ومهاراته.

فقد ذكر حسنى عسر أن مهارات الفهم تتمثل فى:

- معنى الكلمة- معنى الجملة- معنى الفقرة- معنى السياق- اكتشاف الفكرة الرئيسة- القراءة لاستنتاج التفاصيل.
- مهارات تنظيم المقروء: التلخيص- الهيكلة- العنوانات الفرعية- التخطيط.
- القراءة الناقدة (التقويمية).
- القراءة للتعليم.

- قراءة الأشكال والخرائط واللوحات والجداول والرسوم البيانية. (حسنى عسر د.ت، ١٥٩).

وأشار محمد صلاح الدين مجاور إلى أن أهم مهارات الفهم القرائى هى:

- القدرة على فهم العلاقات بين الأجزاء وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء، والأفكار الرئيسية.
- فهم الأفكار الرئيسة.
- الوصول إلى النتائج.
- شرح أهداف الكاتب.
- تقويم المقروء.
- مقارنة المقروء مع مادة من مصادر أخرى.
- تطبيق ما قرئ على المشكلات الحاضرة والمستقبلة. (محمد صلاح الدين محاور ١٩٩٨، ٣٠٩).

وذهب رشدى طعيمة ومحمد مناع إلى أن مستويات الفهم ثلاثة هى:

أ- فهم الأفكار الكلية والجزئية.

ب- فهم الأفكار الصريحة والضمنية.

ج- فهم طريقة العرض واتجاه الكاتب ونبرته الانفعالية. (رشدى طعيمة، محمد مناع، ٢٠٠٠، ١٣٢).

ويلاحظ على التصنيفات الثلاثة السابقة لمهارات الفهم القرائى أنها تفتقر إلى التنظيم الدقيق؛ حيث إنها لم تصنف المهارات إلى مستويات أعلى، كمستوى الفهم المباشر أو مستوى الفهم الاستنتاجي... إلخ.

وصنف عبد الحميد عبد الله مهارات الفهم فى القراءة بصفة عامة إلى ثلاثة مستويات:

أولاً: مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتشمل:

١- تحديد دلالة الكلمة.

٢- تحديد الفكرة العامة للموضوع.

٣- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.

ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجى أو الضمنى، وتشمل:

١- استنتاج المعانى الضمنية التى لم يصرح بها الكاتب.

٢- استنتاج معانى الكلمات غير المألوفة من خلال السياق.

٣- استنتاج التنظيم الذى اتبعه الكاتب فى بناء الموضوع.

٤- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.

٥- التمييز بين الأفكار التى اشتمل عليها الموضوع من غيرها.

ثالثاً: مهارات الفهم الناقد، وتشمل:

١- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

٢- التمييز بين الحقيقة والرأى.

٣- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.

٤- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.

٥- تقويم الأدلة والبراهين التى ساقها الكاتب. (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠ ٢٠٣- ٢٠٤).

وذكر محمد فضل الله أنه يمكن اعتماد ثلاثة مستويات للفهم القرائى هى:

- **مستوى الفهم الحرفى**: ويشير إلى فهم المعانى الحقيقية للكلمات الواردة فى الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.
- **مستوى الفهم التفسيرى**: ويشير إلى تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التى يتحدث على لسانها.
- **مستوى الفهم التطبيقى**: ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأى فيه وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه فى حل المشكلات، واستثماره لفظاً وفكراً عند الكلام أو الكتابة بالجدير غير المألوف. (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٨٦).

ويلاحظ على التصنيفين السابقين أنهما يركزان على المستويات الدنيا للفهم كمستوى الفهم الحرفى ومستوى الفهم التفسيرى أكثر من تركيزهما على المستويات العليا للفهم، كمستوى الفهم التذوقى ومستوى الفهم الإبداعى.

وأوضح مصطفى إسماعيل أن أهم أنماط الفهم القرائى ومهاراته هى:

أ- النمط الحرفى (خمس مهارات).

- يذكر حقيقة محددة وردت فى المقروء.
- يذكر الأعداد التى وردت فى المقروء.
- يذكر الشخصيات الواردة فى المقروء.
- يذكر الأماكن الواردة فى المقروء.
- يذكر الألوان الواردة فى المقروء.

ب- النمط التفسيرى (تسع مهارات).

- يستنتج معنى كلمة وردت فى القطعة باستخدام السياق.
- يستنتج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائى الوارد فى القطعة.
- يستنبط الدروس والعبر المتضمنة فى المقروء.
- يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت فى المقروء.
- يفسر سبب ظاهرة وردت فى المقروء.
- يفسر الكلمات المجازية فى المقروء.
- يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن.
- يتوقع الأسباب والعلاقات فى ضوء ما ورد فى المقروء.
- يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة فى المقروء.

ج- النمط الاستيعابى (ست مهارات)

- يكشف العنوان المعبر عن المقروء.

- يختار الترتيب الصحيح للأحداث حسب ظهورها فى المقروء.
- يختار الترتيب الصحيح للكلمات حسب العلاقات بينها.
- يستدل على ظاهرة معينة باختيار الكلمات الدالة عليها من المقروء.
- يرتب الأشياء الواردة فى المقروء حسب أهميتها.
- يصنف الأفكار والأحداث فى مجموعات متجانسة.

د- النمط التطبيقى (خمس مهارات):

- يستنتج مما سبق تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرات جديدة.
- يستنتج درساً جديداً يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.
- يحدد سبباً جوهرياً لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد فى المقروء.
- يحل مشكلة عامة أو خاصة مستخدماً ما قرأ.

هـ- النمط النقدى (خمس مهارات):

- يصدر حكماً على ظاهرة أو شخصية وردت فى المقروء.
- يحدد رأيه فى تصرف أو ظاهرة وردت فى المقروء.
- يحدد مدى اتفاقه مع ما ورد فى المقروء.
- يحدد الصواب والخطأ فى تصرف شخصية وردت فى الموضوع.
- يحدد النقاط الجديدة فى المقروء. (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠١، ٨٧- ٨٨)

وصنف باريت مستويات الفهم القرائى إلى خمسة مستويات هى:

١- **الفهم الحرفى**: ويؤكد على الأفكار والمعلومات المذكورة فى المادة المقروءة ويشمل ذلك: التعرف- الاستدعاء.

٢- **إعادة التنظيم :** ويتطلب من القارئ أن يحلل ويركب أو ينظم الأفكار والمعلومات المتضمنة فى المواد المقروءة ويشمل ذلك: التصنيف- الإيجاز التلخيص- التركيب.

٣- **الفهم الاستدلالى :** ويتعلق بأغراض القراءة وبأسئلة المدرس التى تتطلب تفكيراً وخيالاً يذهب إلى ما وراء الصفحة المطبوعة ويشمل ذلك: استنتاج التفاصيل المساندة- استنتاج الأفكار الرئيسة- استنتاج التسلسل- استنتاج علاقات السبب والنتيجة. - استنتاج سمات الشخصية- التنبؤ بالمخرجات وتفسير جماليات اللغة.

٤- **التقويم :** ويتعلق أساساً بالحكم على النص، ويشمل ذلك: الحكم على الحقيقة والخيال- التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية- الحكم على مدى الكفاءة والصدق- الحكم على الملاءمة- الحكم على تقدير الأفضلية.

٥- **الاستحسان :** ويتضمن الأبعاد المعرفية للقراءة السابقة ويشتمل على: الاستجابة الانفعالية للمحتوى- تحديد الشخصيات والأحداث- رد الفعل تجاه استخدام الكاتب للغة الخيال. (محمد المرسى، ٢٠٠٣، ٣١- ٣٤).

وأشار فتحى يونس إلى أن هناك تصنيفين رئيسين لمهارات الفهم القرائى يمكن إيجازهما فيما يلى:

المستوى الأفقى لمهارات الفهم القرائى: وأهم مهاراته هى:

* فهم معنى الكلمة.
* فهم معنى الجملة.
* فهم معنى الفقرة.
* فهم الموضوع.

المستوى الرأسى لمهارات الفهم القرائى: وأهم مهاراته هى:

* الفهم المباشر.
* الفهم الاستنتاجى.
* الفهم النقدى.
* الفهم التذوقى.
* الفهم الإبداعى (محمد جاد، ٢٠٠٣، ٢٤)

ويتضح من التصنيفات الثلاثة الأخيرة أنها أكثر عمقاً وشمولية من سابقتها كما أنها تتناول المستويات العليا للفهم إلى جانب المستويات الدنيا.

وفى ضوء إعداد مشروع المعايير القومية للتعليم فى مصر تمت الإشارة إلى أن مهارات الفهم القرائى فى المرحلة الثانوية تستلزم من الطالب أن:

- يبدى رأيه فيما يقرأ من نصوص سواء فى الأسلوب أو فى الأفكار.
- يفهم ما يطرح فى المواد الدراسية الأخرى من الأفكار.
- يحل مشكلة علمية أو دينية أو اجتماعية بالرجوع إلى المصادر الأساسية.
- يرسم خريطة مفاهيم للموضوع العلمى الذى درسه.
- يقرأ من الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) لفهم موضوع أو زيادة معلومات حول موضوع أو مصطلح.
- يقرأ من مصادر ومراجع متنوعة، متفقة أو متعارضة، لدراسة مشكلة معينة.
- يستنتج مما يقرأ التطبيقات الحياتية.
- يحدد المصادر والمراجع الأصلية لدراسة موضوع معين.
- يلخص بأحجام مختلفة كتاباً ويعرضه على زملائه.
- يبتكر مما يقرأ أفكاراً جديدة يقدمها إلى زملائه.

- يتفاعل مع ما يقرأ متذوقاً إياه ومعبراً عن نواحى الجمال.
- يراعى الآداب عند القراءة فى المكتبات العامة.
- يحدد منحى الكاتب الفكرى والفنى، ليكشف عن مدى اتساقه أو اختلافه مع القيم السائدة.
- يوازن بين المعارف المقدمة فى النص.
- يصنف ويجمع الجزئيات فى كليات لها معنى محدد.
- يحلل الكليات والمسائل العامة إلى تفاصيلها.
- يتعرف أساليب حل المشكلات التى ساقها المؤلف.
- يتعرف حقيقة أو زيف المعلومات المقدمة بالكتاب.
- يستنتج التعليمات والتطبيقات مما قرأه.
- يدرك الوحدة العضوية والترابط فيما يقرأ.
- يحدد الأفكار التى تناقض الأفكار التى وردت فى النص.
- يبرر تصرفات الشخصية مقارنة بما سبق أن قرأه حول الموضوع.
- يقترح حلولاً متعددة للمشكلة ومترتباتها (تفكير تباعدى).
- يقترح تطبيقات مستقبلية لأفكار الكاتب.
- يكشف أساليب الدعاية فى المادة المقروءة.
- يميز بين المعلومات المهمة، والمعلومات الأكثر أهمية.
- يتبع استراتيجية فعالة فى القراءة والاستذكار.
- يقرأ بحياد دون تأثر بمواقف سابقة أو حالية للكاتب.

- يقدر دور الكتاب والمؤلفين فى حياة المجتمعات.
- يوازن بين كاتبين بعد تحليل طريقتهما فى الكتابة.
- يستشهد بأمثلة من خبراته السابقة فى تأييد أو رفض أفكار الكاتب.
- يلخص كتاباً، ويعرف به فى مقال لمجلة الحائط.
- يجمع معلومات من مراجع عديدة حول موضوع محدد. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣، ١٠١- ١٠٢)

ويرى فتحى يونس أن مهارة الفهم معقدة تتضمن عدة مهارات أخرى هى:

١- القدرة على إعطاء الرمز معناه.

٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.

٣- القدرة على القراءة فى وحدات فكرية.

٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.

٥- القدرة على تحصيل معانى الكلمة.

٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.

٧- القدرة على فهم التنظيم الذى اتبعه الكاتب.

٨- القدرة على الاستنتاج.

٩- القدرة على فهم الاتجاهات.

١٠- القدرة على تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، والنغمة السائدة، وحالة الكاتب، وغرضه.

١١- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها فى ضوء الخبرة السابقة. (فتحى على يونس، ٢٠٠٥، ٢٦٦)

والملاحظ المدقق للتصنيفات السابقة يجد أن معظمها يدور فى فلك واحد فعلى الرغم من أن ظاهرها يبدو فيها الاختلاف إلا أن جوهرها يبين اتفاقاً كبيراً

وسواء أكان هذا التصنيف أو ذاك لمستويات الفهم القرائى ومهاراته، فإنه لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض أو تفضيل بعضها عن بعض بطريقة عملية، حيث إن هذه المهارات مترابطة، وقد يكون بعضها مهماً فى موقف وأكثر أهمية فى موقف آخر.

ولقد قمنا بتحليل تلك القوائم لمستويات الفهم القرائى ومهاراته لتحديد المهارات المشتركة فيها والمهارات التى انفردت بها كل قائمة، وبعد ذلك تم بناء قائمة مبدئية لمستويات الفهم القرائى ومهاراته.

٢- استراتيجيات تنمية الفهم القرائى بالمرحلة الثانوية.

لا ينبغى أن يسير المعلم فى تنميته لمهارات الفهم القرائى لدى طلابه بطريقة عشوائية فيتصرف حسب هواه أو وفقاً لحالته النفسية، بل عليه أن يسير فى درسه وفق أهداف معينة فى خطوات واضحة متدرجة تحكمها استراتيجيات محددة مبنية على نظريات معلومة.

والقراء المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات فعالة ومناسبة فى فهم المقروء بحيث يتفاعلون معه، والفرق الرئيسى بين القارئ الجيد عن غيره يكمن فى

نوعية الاستراتيجية التى يستخدمها فى أثناء القراءة. (عبد الحميد عبد الله ٢٠٠٠، ١٩٣).

إن الفهم القرائى تفاعل بين القارئ والنص، ويتطلب فى بنائه وتنميته استراتيجيات ترتبط به، وتؤكد التواصل، وتهدف إلى تكوين قارئ منتج يضيف من خبراته إلى ما يقرأ، ويربط بينهما، ويؤلف بين المتشابه، ويكتب تعليقات وآراء حول ما يقرأ، ويكون استنتاجات مقبولة لها دعائم من خبراته الواسعة. (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠١، ٧١).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة يتضح أن استراتيجيات تنمية الفهم القرائى فى المرحلة الثانوية كثيرة ومتعددة، وسوف تعرض الدراسة لبعض هذه الاستراتيجيات بصورة مختصرة فيما يلى:

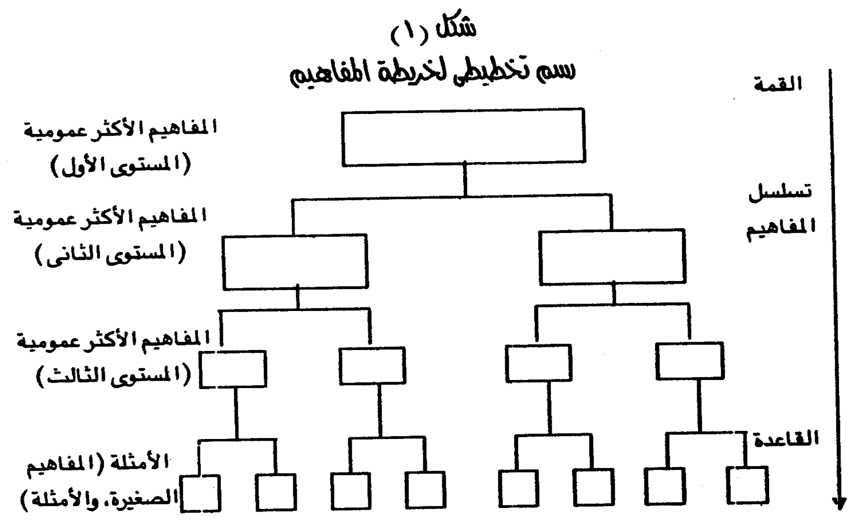
(أ) استراتيجية خرائط المفاهيم

تعتبر خريطة المفاهيم أداة مهمة لتيسير عملية التعلم ذى المعنى، فالتعلم ذو المعنى يحدث عندما يدرك المتعلم الروابط الواضحة بين المعلومات الجديدة والمفاهيم والقضايا التى تكون واستخدام خريطة المفاهيم كأسلوب من أساليب التعلم يسهل التعلم ذا المعنى لدى الطلاب ويساعدهم على فهم هيكل المعرفة البنائى وعلاقاته الداخلية كما يساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية من مكونات الهيكل فهى طريقة فعالة فى التعلم ابتكرها نوفاك وزملاؤه، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية فى مواقف التعليم والتعلم المختلفة. (عادل سلامة، ٢٠٠٢، ٧٦- ٧٧)

وخريطة المفاهيم هى رسم تخطيطى ترتب فيه مفاهيم المادة الدراسية فى تسلسل هرمى، وبطريقة البعد الرأسى حيث تترابط المفاهيم بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية (فرعية) إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية، حيث تمثل المفاهيم الأكثر شمولية (عمومية) قمة خريطة المفاهيم وكلما اتجهنا إلى أسفل الخريطة تقابلنا المفاهيم الأقل عمومية والأكثر فرعية (نوعية) حتى نصل إلى قاعدة الخريطة، حيث توجد الأمثلة التى توضح المفاهيم التى تعلوها، ومن هنا يمكن القول أنه يمكن لخريطة المفاهيم أن تلعب دوراً مهماً فى تنظيم وضبط عملية التعليم والتعلم وذلك عن طريق تنظيم محتوى المنهج الدراسى، حيث يبرز دور الخريطة فى إيجاد الطريقة المناسبة التى توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم فى المنهج الدراسى مما يسهل على التلميذ استيعاب المادة الدراسية وتحقيق التعلم الفعال، ويمكن للمعلم فى أى مادة دراسية إعداد قائمة بالمفاهيم المألوفة والمترابطة ثم يرتبها بدءاً بالمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية والأكثر خصوصية (نوعية) كما هو موضح بالشكل التالي (ملكة صابر، ٢٠٠٣، ١١٧- ١١٨).

شكل (١)

رسم تخطيطي لخريطة المفاهيم



والمتأمل فى هذه الاستراتيجية يجد أنها متماسكة، ومرتبة ترتيباً منطقياً ولعلها تؤدى إلى نتائج جيدة فى فهم المقروء، كما أنها تربط بين ثقافة المتعلم السابقة وبين ما اكتسبه من خلال المقروء، وتربط بين القراءة كفن لغوى وبين المواد الدراسية الأخرى. (محمد جاد، ٢٠٠٣، ٣٠).

(٢) استراتيجيات ما وراء المعرفة.

يعرف حسنى عسر عمليات ما وراء التعرف على أنها: الإدراك الواعى للقارئ وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها وفوق خصائصه وطبيعة المقروء، وظروف الموقف القرائى لتحقيق الهدف من القراءة (حسنى عسر، ١٩٩٩ ١٩٠).

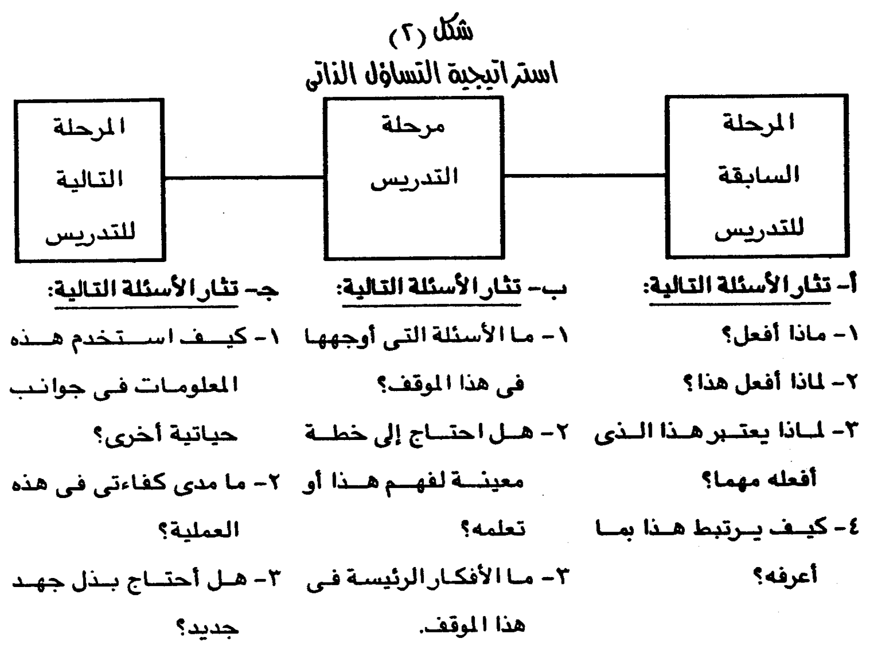
وذكر مصطفى إسماعيل أن ما وراء المعرفة تعنى قدرة الطلاب على تعلم القراءة بالاعتماد على أنفسهم، بوضع خطة لتعلم كل موضوع على حدة، والوعى بمراحل هذه الخطة، ومراقبة الذات أثناء تنفيذها، ومراجعة الخطة، وتعديل مسار التعلم ذاتياً للحصول على نتائج أفضل فى أثناء تعلم القراءة. (مصطفى إسماعيل ٢٠٠١، ٨٢)

وهناك عدة استراتيجيات تساعد الطلاب على تنمية قدرات ما وراء التعرف ومن هذه الاستراتيجيات.

أ - استراتيجية التساؤل الذاتي:

وتنتمى هذه الاستراتيجية إلى ما يطلق عليه استراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتى والتقدير الذاتى والتأمل الذاتى. (عبد الحميد عبد الله ٢٠٠٠، ٢٠٦).

ويمكن تلخيص خطوات هذه الاستراتيجية فى الشكل التالى: (سميرة عطية ٢٠٠٣، ٢١١).



شكل (٢)
استراتيجية التساؤل الذاتى

وقد أثبتت دراسة شونج *Cheung* *(1995)* فعالية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية الفهم والاستنتاج فى القراءة، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية خاصة مع التلاميذ منخفضى التحصيل.

كما أثبتت دراسة مصطفى إسماعيل (٢٠٠١) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تحسين أنماط الفهم القرائى، خاصة الأنماط العليا للفهم وهى الاستيعابى والتطبيقى.

ب - استراتيجية التلخيص :

وتمثل هذه الاستراتيجية خطة عامة يستخدمها المتعلم بوعى ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه فى نص جديد يضارع النص الأصلى، بحيث يختبر الطالب قدراته فى التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح فى إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح. (فتحى الزيات ١٩٩٧، ٢٣٥- ٢٦٣).

وقد أثبتت دراسة عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠) فعالية استراتيجية التلخيص مع استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

جـ - استراتيجية : أعرف – أريد أن أعرف - تعلمت (K. W.L) :

وهى استراتيجية لتنمية الفهم القرائى تنطلق من منهج النشاط الإبداعى الذى يراعى ميول ورغبات المتعلمين (محمد جاد، ٢٠٠٣، ٣٠).

وتدور هذه الاستراتيجية حول ثلاثة أسئلة هى:

- ماذا أعرف بالفعل عن هذا الموضوع؟
- ماذا أريد أن اتعلم كنتيجة لدراسة هذا الموضوع؟
- ماذا تعلمت بالفعل؟ (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠، ٢٠٧).

وقد أثبتت دراسة فايزة عوض، ومحمد السعيد (٢٠٠٣) فعالية استراتيجية *(K.W.L)* فى تنمية أنماط الفهم القرائى فى النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الأول الثانوى.

د - استراتيجية التفصيل والتوضيح *(P.Q.4 R)* :

وقد شاعت هذه الاستراتيجية فى الآونة الأخيرة، وهى تستخدم لتساعد المتعلمين على حفظ وتذكر ما يقرءون، وحرف *P (Preview)* معناه إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع، وقراءة معالمه الأساسية، والحرف *Q (Question)* يعنى طرح أسئلة، والعنصر *4R* يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بـ *R*، أقرأ *Read*، وتصور بصرياً *Reflect*، وسمع *Recite* ، وراجع *Review*، والتلميذ الذى يستخدم هذه الطريقة يتم تعليمه بحيث يعالج الموضوع الذى يقرأه ويستذكره. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٤).

وقد أثبتت دراسة فايزة عوض، ومحمد سعيد (٢٠٠٣) فعالية استراتيجية *(P.Q.4R)* فى تنمية أنماط الفهم القرائى فى النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الأول الثانوى.

هـ - استراتيجية استثارة الفهم :

وتعتمد هذه الاستراتيجية على الخطوات التالية:

- اشتقاق أو عمل تنبؤات حول ما يستهدفه أو ما يريد أن يقوله النص.
- إثارة أسئلة أو تساؤلات حول الأفكار الرئيسة التى يتضمنها النص.
- الوعى بالفقرات الغامضة أو غير المفهومة (عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠٠، ٢٠٥)

و - استراتيجيات الأسئلة:

تنوعت استراتيجيات الأسئلة المستخدمة فى تنمية مهارات الفهم القرائى ومنها الأسئلة التوجيهية التى أثبتت دراسة فايزة عوض (١٩٩٥) فاعليتها، ومنها الأسئلة الشفوية التى ثبتت فاعليتها فى دراسة محمد جاد (٢٠٠٢)، كما حلل محمد عبيد (١٩٩٦) أسئلة كتب القراءة وأسئلة المعلمين الصفية بهدف معرفة مدى مساهمتها فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

(٣) *استراتيجية المنظمات التمهيدية:*

عرضت ريما الجرف (٢٠٠١) استراتيجية تهدف إلى تنمية الفهم القرائى تستخدم قبل قراءة المتعلم للنص أطلقت عليها اسم المنظمات التمهيدية، وهذه الاستراتيجية تعتمد على الخطوات التالية:

أ- مناقشة المفردات الرئيسة فى النص المقروء قبل قراءة النص.

ب- الأسئلة السابقة وهى أسئلة تطرح قبل قراءة النص، وتدور حول الموضوع العام للنص.

ج- الصور السابقة: وهى صور تمثل محتوى النص المقروء أو لها علاقة بالموضوع العام للنص.

د- إلقاء نظرة سريعة على النص بمعنى قراءة العناوين الرئيسة فى النص، وأول سطر أو سطرين من كل فقرة، والتعليقات تحت الصور والرسومات المصاحبة للنص.

هـ- قائمة الأفكار الرئيسة والفرعية فى النص، وتتكون من قائمة تشمل أهم الأفكار الرئيسة فى النص والأفكار الفرعية التى تندرج تحت كل فكرة رئيسة.

و- منظمات الموضوع: وتشمل تحديد مفهوم يتعلق بأحد الموضوعات الرئيسة المتضمنة فى النص مع إعطاء أمثلة على ذلك المفهوم.

ز- المنظمات التخطيطية: وتشمل السبب والنتيجة، وأوجه الشبه والاختلاف والترتيب الزمنى، والمشكلة والحل.

ح- خطة ما قبل القراءة وتتكون من ثلاث خطوات:

- المعلم يعطى مفردة رئيسة للمتعلمين، والمتعلمون يعرضون كل ما يخطر على بالهم من أفكار ذات علاقة بالكلمة أو المفهوم.
- يسأل المتعلمين عن السبب الذى جعلهم يفكرون فى هذه الاستجابة أولاً دون غيرها ويستمع إلى شروح المتعلمين.
- يساعد المتعلمين فى الحصول على معلومات ذات علاقة بالمفاهيم الأساسية فى النص المقروء.

د- الانطباعات الدلالية: وهى كلمات تعطى تلميحات إلى خلفية القصة والشخصيات والعناصر الأساسية فى الحبكة.

ك- التعليمات الموجهة: ومن خلال هذه المعلومات يقوم المتعلم بقراءة النص والبحث عن معلومات معينة فى النص، ويمكن أن تختلف هذه التعليمات من نص إلى آخر.

(٤) استراتيجية الأنماط التعليمية:

وقد عرض محمد جاد لخطوات هذه الاستراتيجية، وهى كما يلى:

- استعمال الخبرات السابقة والصور كأساس لتنمية اللغة.
- استغلال تجارب المتعلمين وخبراتهم السابقة فى الربط بينها وبين الخبرات الجديدة المتعلمة.
- مساعدة المتعلمين على فهم العلاقة بين:
  - المطبوع والصورة.
  - المطبوع واللغة الشفهية.
  - المطبوع والأفكار.
- مساعدة القارئ على:
  - التنبؤ.
  - دعم المعلومات بالوثائق والأدلة.
  - التساؤل.
- إعطاء المتعلمين الفرصة للنقد وذلك من خلال ما يلى:
  - المقارنة وإبراز الفروق.
  - إبراز علاقات السبب والنتيجة.
  - إظهار مدى التسلسل والتتابع فى النص المقروء.
  - مناقشة الأفكار الجزئية.
  - إدراك التشابة بين الموضوع والموضوعات الأخرى.

- تعميم الأحكام.
- تجهيز الفرص أمام المتعلمين للدمج بين التعليم والعمل. (محمد جاد ٢٠٠٣، ٣٣-٣٤)

(٥) استراتيجيات التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني استراتيجية تدريسية تتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً وفي أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية. لذا فهي استراتيجية تدريس تحقق هدفين (كوثر كوجك، ١٩٩٢، ٢٠)

والتعلم التعاوني استراتيجية تعتمد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، وكل مجموعة مكونة من عدد (٢- ٧) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، ويعملون معاً نحو تحقيق هدف مشترك، ويعتمدون على بعضهم البعض، ثم تبادل الخبرة بين المجموعات، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد وتنظيم الموقف التعليمي. (أحمد اللقاني وآخرون، ١٩٩٠، ٧)

واستراتيجية التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ناجحة، حيث إن كل عضو في الفريق ليس مسئولاً عن تعلمه فقط، بل يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم مما يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل المرتفع. *(Stephen, 1992, 941)*

والتعلم التعاوني استراتيجية تحظى باهتمام الباحثين لسببين رئيسين هما:

١- يحقق التعلم التعاوني فائدة مزدوجة لكل من المعلم والطالب على حد سواء فبالنسبة للطالب يجد فرصة لإلقاء الأسئلة والإجابة عن بعض التساؤلات

ويعبر عن رأيه بحرية ودون خوف، كما يعرض أفكاره، ويحصل على فرصة آمنة للمحاولة والخطأ والتعلم من خطئه، وتزداد دافعيته ونشاطه للتعلم، وينمو تفكيره ويكتسب القدرة على التحكم فى وقته، ويكتسب الكثير من مهارات التفاعل الاجتماعى، وبالنسبة للمعلم تعمل هذه الاستراتيجية على توفير وقت وجهد المعلم فى عرض المادة العلمية ومناقشتها، كما أنها تقلل من العبء الملقى عليه فى متابعة وعلاج التلاميذ الضعاف. *(Adams, 1990)*.

٢- كثرة الدراسات والبحوث التى أثبتت فعالية استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى مراحل تعليمية مختلفة، مثل دراسة حمدان نصر (١٩٩٧)، ودراسة زكريا إسماعيل (١٩٩٩)، ودراسة أمانى عبد الحميد (٢٠٠١)، ودراسة محمد جاد (٢٠٠٢)، ودراسة ولسون ***Wilson*** *(1992)* ودراسة تيرنر ***Turner*** *(1995)*

وقد استفدنا من العرض السابق ما يلى:

- يمكن تدريب الطلاب على استراتيجيات تعليمية متنوعة لتحسين الفهم فى القراءة.
- يمكن الدمج بين خطوات بعض هذه الاستراتيجيات لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من عملية التدريس.
- يمكن تطوير بعض هذه الاستراتيجيات بما يتناسب مع ظروف وإمكانات المدارس المصرية.

- يمكن الاستفادة من الوسائط التعليمية الحديثة لتطوير بعض هذه الاستراتيجيات مثل الحاسوب وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت).

٥ - قياس الفهم القرائي:

تستخدم لقياس مهارات الفهم القرائي اختبارات خاصة به، وقد استخدمت الدراسات السابقة عدة اختبارات، اختلفت فيما بينها حسب طبيعة المرحلة الدراسية المقدم لها الاختبار، ومهارات الفهم المقيسة، ونوع القراءة، ومنها

- اختبار علي جاب الله (١٩٩٦) الذى قدمه لطلاب الصف الثانى الثانوى بهدف تقويم اكتساب مهارات الفهم القرائي، وذلك على ثلاث مستويات هى (الكلمة، الجملة، الفقرة)، وهذا الاختبار من نمط الاختبارات الموضوعية، التى تعتمد على أسئلة الاختيار من متعدد، ويتكون من ثمانية وعشرين سؤالاً، موزعة على المستويات الثلاثة للاختبار؛ ثمانية لمستوى الكلمة،وعشرة أسئلة لكل من مستويىي الجملة والفقرة، ولكل سؤال أربع إجابات، من بينها إجابة صحيحة ويقيس الاختبار أربع عشرة مهارة، لكل مهارة سؤالان غير متجاورين بالضرورة
- اختبار عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠) الذى قدمه لطلاب الصف الأول الثانوى بهدف قياس بعض المهارات العليا للفهم فى القراءة وعددها خمس مهارات وهو اختبار موضوعى من نوع الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من عشرة أسئلة بواقع سؤالين لكل مهارة، كل سؤال له أربع بدائل يختار الطالب منها بديلاً واحداً، ودارت الأسئلة جميعها حول موضوع "العولمة طريق الهيمنة" وهى

مقالة منشورة فى مجلة الوعى الإسلامى العدد (٤٠) الصادر فى ديسمبر يناير ٢٠٠٠.

- اختبار مصطفى موسى (٢٠٠١) الذى قدمه لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى بهدف قياس أنماط الفهم القرائى، وهى النمط الحرفى والنمط التفسيرى والنمط الاستيعابى والنمط التطبيقى والنمط النقدى، وقد شملت الأنماط السابقة عدداً من المهارات الفرعية بلغت ثلاثين مهارة، وقد صيغت أسئلة الاختبار بحيث يكون لكل مهارة سؤال واحد من نوع الاختيار من متعدد، ما عدا أسئلة النمط النقدى، فقد صيغت من نمط أسئلة المقال القصير التى تتطلب كتابة بعض الجمل التى تعبر عن رأى التلميذ.
- اختبار أمانى عبد الحميد (٢٠٠٢) الذى قدمته لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بهدف الوقوف على الصعوبات القرائية لديهم والمتعلقة ببعض مهارات الفهم القرائى وعددها عشر مهارات، وكان محتوى الاختبار من وحدة "قيم ومفاهيم" من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وكانت نوعية أسئلة الاختبار من نوعية الاختيار من متعدد وأسئلة لتكميل، ووضعت خمس درجات لكل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار، ولذلك فإن النهاية العظمى للاختبار (٥٠) درجة.
- اختبار محمد منصور (٢٠٠٢) الذى قدمه لطلاب الصف الثانى الثانوى العام بهدف قياس بعض مهارات الفهم القرائى، التى بلغت عشرين مهارة، تم قياسها بثلاثين سؤالاً، صيغت مفرداتها فى صورة اختيار من متعدد، ووضع

لكل سؤال أربعة بدائل، واحدة فقط هى الإجابة الصحيحة، واندرجت تلك المهارات تحت ثلاثة مستويات للفهم هى: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي والفهم النقدى.

- اختبار جمال شهاب (٢٠٠٢) الذى قدمه لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، بهدف قياس معدل السرعة ومستوى الفهم لدى الطلاب وقد بلغت مهارات الفهم المقيسة ست مهارات، وقد تكون الاختبار من خمس قطع قرائية، وقد خصص لكل مهارة سؤال واحد فى كل قطعة، فيكون نصيب كل مهارة خمسة أسئلة، وبالتالى يكون عدد أسئلة الاختبار ثلاثين سؤالاً صيغت من نوع أسئلة الاختيار من متعدد.
- اختبار محمد جاد (٢٠٠٣) الذى قدمه لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، بهدف معرفة مدى تمكنهم من بعض مهارات الفهم القرائى والتى وصل عددها إلى خمس عشرة مهارة موزعة تحت أربعة مستويات للفهم القرائى؛ هى مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقى، وقد اشتمل الاختبار على نص وضع عليه (٢٣) سؤالاً، وبيت من الشعر وضع عليه سؤال واحد،وثلاثة أبيات أخرى من الشعر وضع عليها (٤) أسئلة، وبهذا يصبح عدد أسئلة الاختبار (٢٨) سؤالاً.
- اختبار فايزة عوض، محمد سعيد (٢٠٠٣) اللذان قدماه لطالبات الصف الأول الثانوى، بهدف قياس أنماط الفهم القرائى؛ الحرفى والتفسيرى والاستيعابى والتطبيقى والنقدى، والإبداعى، والتذوقى، وقد اشتملت الأنماط السابقة على

عدد من مهارات الفهم القرائى بلغت سبعاً وثلاثين مهارة، وقد تم صياغة أسئلة الاختبار التى تلائم مستويات الفهم القرائى السابقة، بحيث يكون لكل مهارة فرعية سؤال على الأقل، وكانت الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة المقال القصير، والتكملة، وبد بلغ عدد أسئلة الاختبار أربعين سؤالاً.

تخطيط مناهج تدريس القراءة لمواجهة تحديات العولمة:

إن التخطيط الجيد هو أساس النجاح لأى عمل، وحتى يمكن للبحث الحالى أن يصل إلى أسس ومعايير بناء البرنامج المقترح فى تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة، فإن ذلك يتطلب تخطيطياً دقيقاً ومنظماً وأولى خطوات ذلك هو البحث عن ملامح تدريس القراءة فى المستقبل.

فإزاء التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى أحدثتها ظاهرة العولمة، فإن عملية تعليم وتعلم القراءة لابد أن تشهد تطويراً حقيقياً فى مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة وفى المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

وقد أوضح فتحى يونس أن تعليم القراءة فى المستقبل يستلزم:

١- أن تلعب المواد السمعية البصرية دوراً مهماً فى تعليم القراءة فى المستقبل وبصفة خاصة تقنيات التليفزيون، والأفلام، والتسجيلات، والكمبيوتر، وغيرها من الوسائل.

٢- استخدام المواد التعليمية المبرمجة فى الكمبيوتر (الاعتماد على الذات).

٣- الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا فى تعليم القراءة، فالمدرس مسئول تماماً عن تنمية القدرة على التفكير الناقد، والتفسير، والاستنتاج، والإبداع، والابتكار ذلك لأن القراءة- كانت- وستظل ضرورية فى تنمية حضارتنا.

٤- الاهتمام بمواجهة الحاجات الفردية، ومواجهة الفروق الفردية، ولذلك هناك حاجة ملحة وضرورية لبناء المواد ذات المستويات المختلفة التى تواجه الفرد وقدراته، كما أن هناك ضرورة ملحة لتبنى نماذج مختلفة لتعليم القراءة وخاصة فى المرحلة الأولى من تعليم القراءة.

٥- الاتجاه إلى إعداد معلم القراءة الذى يستطيع فى وقت واحد أن يقدم القراءة للمتفوقين، وأن يقدمها للمتوسطين، والعاديين.

٦- الحاجة إلى تجديد أدوات الدراسة، وأدوات القياس، والمعالجات الإحصائية حتى تتوافر لنا معلومات جديدة عن تعليم القراءة فى مراحل التعليم المختلفة (فتحى على يونس، ٢٠٠٣، ١٩)

وفى مجال تطوير تعليم القراءة أشار حسن شحاته إلى أن المرحلة الثانوية من المراحل المناسبة لتدريب الطلاب على إبداء الرأى، والحكم على المقروء، وعليه يتحتم على المعلمين بذل جهودهم فى هذا الشأن والتدرج مع الطلاب والسماح لهم بإبداء الرأى وتشجيعهم على ذلك، والأخذ بيد المتهيبين منهم بأن نقدم إليهم مواد قرائية مناسبة ومتنوعة ومتدرجة فى مادتها وأهدافها وأسئلتها حتى يصلوا إلى المستوى المنشود، خاصة أن هذا العصر يحتاج إلى المواطن القادر على الإسهام فى معالجة مشكلات مجتمعه بالفكر والرأى. (حسن شحاته، ١٩٩٣، ١٤٠).

أما رشدى طعيمة فقد أوضح أن ملامح الاتجاه العالمى لتعليم القراءة تقوم على:

١- عدم تخصيص كتاب مقرر فى القراءة.

٢- تنويع مصادر القراءة.

٣- الاعتماد على استخدام المكتبات المدرسية والعامة.

٤- الاعتماد على تقارير الطلاب التى تقرأ جهراً أمام زملائهم.

٥- الاهتمام بالمسابقات فى القراءة الحرة.

٦- تقويم الطلاب يعتمد على:

أ- التقارير التى تقدم عن الكتب المختلفة.

ب- الملخصات.

ج- الاختبارات المقننة.

د- ربط الطالب بالأحداث.

هـ- ربط الطالب بالتراث.

و- تحقيق أكبر قدر من النشاط اللغوى.

ز- تخفيف العبء عن المدرسين.

ح- تنمية القراءة الابتكارية.

ط- تنمية القدرة على القراءة الناقدة.

ى- مواجهة الفروق الفردية، حيث يستطيع كل طالب أن يقرأ ما يميل إليه.

ك- إتاحة الفرصة للتفاعل بين الطلاب (رشدى طعيمة، ٢٠٠٠، ٩٤).

وتأسيساً على ما سبق وحتى يمكن مواجهة تحديات العولمة فلابد من تطوير مناهج القراءة وفقاً للأسس التالية:

١- تحليل مناهج القراءة الحالية، وتقويمها، والوقوف على مدى قدرتها على مواجهة التغيرات المعاصرة التى فرضتها ظاهرة العولمة.

٢- أن تشتمل مقررات مناهج القراءة الجديدة على أحدث ما أبدعه الفكر الإنسانى من معارف ومعلومات.

٣- أن تتضمن مناهج تعليم القراءة أهم القضايا العالمية المعاصرة، وأن تناقش هذه القضايا من جميع زواياها مع احترام الرأى والرأى الآخر.

٤- أن تنمى هذه المناهج عملية الاحتكاك الثقافى وحوار الحضارات مع الحفاظ على الهوية القومية والخصوصية الثقافية.

٥- أن تستفيد مناهج تعليم القراءة من التطبيقات التكنولوجية الحديثة وعلى رأسها الحواسيب الشخصية وشبكات المعلومات العالمية.

٦- أن تهتم هذه المناهج بتنمية مهارات القراءة المختلفة وعلى رأسها مهارات الفهم القرائى.

٧- أن تركز هذه المناهج على تنمية وعى الطلاب السياسى والاقتصادى والاجتماعى والثقافى والتعليمى والدينى فى جميع المراحل التعليمية.

٨- ضرورة التقويم الدائم والمستمر للمناهج المطورة لضمان مسايرتها للأحداث العالمية والتغيرات الكونية.

مدى إفادة الدراسة من هذا المحور:

(١) تم الوقوف على أهداف تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية، وقد أفاد ذلك الدراسة الحالية فى تحديد الأهداف العامة لبرنامج القراءة المقترح، وهى:

أ- أهداف معرفية :

- أن يتعرف الطلاب أهم القضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة مثل إدمان المخدرات، والإرهاب، والاستنساخ، وتنظيم النسل.
- أن يتعرف الطلاب معانى المفردات الجديدة الواردة فى موضوع البرنامج.
- أن يتعرف الطلاب الأفكار التى عرضها الكاتب فى موضوعات البرنامج.

ب- أهداف مهارية:

- أن يستنتج الطلاب أبعاد القضايا المتضمنة فى موضوعات البرنامج.
- أن يستخدم الطلاب شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) للبحث عن معلومات تخدم الموضوع المقروء.
- أن يبحث الطلاب فى مكتبة المدرسة عن معلومات تعين على دراسة الموضوع المقروء.
- أن يجرى الطلاب بعض الحوارات التى تخدم الموضوع المقروء.
- أن يلخص الطلاب بعض المقالات التى تخدم الموضوع المقروء.

ج- أهداف وجدانية.

- أن يرغب الطلاب فى القراءة من مصادر ومراجع متنوعة لدراسة قضية معينة.
- أن يتذوق الطلاب بعض الصور والتعبيرات الأدبية المتضمنة فى موضوعات البرنامج ويعبروا عن نواحى الجمال فيها.
- أن يشارك الطلاب فى الأنشطة التعليمية المتضمنة فى موضوعات البرنامج بإيجابية وتفاعل.
- أن يعبر الطلاب عن اعتزازهم بدينهم وعروبتهم ووطنيتهم.

(٢) تم الوقوع على مستويات الفهم القرائى ومهاراته فى المرحلة الثانوية، وقد أفاد ذلك الدارسة الحالية فى إعداد قائمة مبدئية لمستويات الفهم القرائى ومهاراته التى ينبغى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وهذه المستويات والمهارات هى:

أ - مستوى الفهم المباشر (الحرفى)، ويندرج تحته المهارات التالية.

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسة فى الفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الدقيقة للموضوع.
- تحديد الجمل المفتاحية فى كل فقرة.

- إدراك الترتيب الزمانى والترتيب المكانى لأحداث الموضوع.
- إدراك التسلسل المنطقى للمعلومات الواردة فى الموضوع.
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً يساعد على فهم معناها.

ب- مستوى الفهم الاستنتاجى (الضمنى، ويندرج تحته المهارات التالية:

- استنتاج المعانى الضمنية التى لم يصرح بها الكاتب.
- استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- استنتاج العلاقات بين المعلومات الواردة فى الموضوع.
- استنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه.
- استنتاج القيم الشائعة والاتجاهات فى الموضوع.
- استنتاج الحقائق والمعلومات التى حاول الكاتب حذفها أو تغيير معالمها.
- استنتاج الأفكار المنحازة والأفكار غير الموضوعية فى النص.

ج- مستوى الفهم النقدى، ويندرج تحته المهارات التالية:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين المسلمات والفروض.
- التمييز بين الحقيقة والرأى.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.

- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- الحكم على مدى صحة المصدر الذى نقلت عنه المعلومات.
- الحكم على مدى حداثة الرأى المكتوب.
- الحكم على كفاءة المؤلف وأهليته فى كتابة الموضوع.
- الحكم على مدى صدق أدلة الكاتب وقتها فى التأثير على القارئ.
- التمييز بين المصادر الأصلية والمصادر الثانوية.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة فى الموضوع.
- تكوين رأى حول الأفكار والقضايا المطروحة.
- الوقوف على مدى انطباق الأفكار على الواقع.

د- مستوى الفهم التذوقى، ويندرج تحته المهارات التالية:

- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
- إدراك القيمة الفنية والجمالية للأساليب البيانية والمجازية.
- إدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة فى الموضوع.
- إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
- الموازنة بين عملين أدبيين.

هـ- مستوى الفهم الإبداعى، ويندرج تحته المهارات التالية:

- تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى موضوع أو قصة.
- التواصل إلى توقعات بناء على فرضيات معينة.

- تدعيم القضية التى طرحها الكاتب بشواهد وأدلة لم يذكرها صراحة أو ضمناً.
- القدرة على الاستفادة من المادة المقروءة وتوظيفها فى الحياة العملية.
- صياغة أسئلة المقروء.

(٣) تم التعرف على بعض استراتيجيات تنمية الفهم القرائى بالمرحلة الثانوية وقد أفاد ذلك الدراسة الحالية فى التوصل إلى الاستراتيجية المناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلى:

أ- مرحلة ما قبل القراءة (١٠ دقائق) وتشتمل على:

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة تتكون من أربعة طلاب بحيث تشتمل كل مجموعة على مستويات مختلفة (منخفض التحصيل- متوسط التحصيل- مرتفع التحصيل)، ويتم ذلك فى الجلسة الأولى لتطبيق البرنامج.
- عرض عنوان الموضوع وإدارة مناقشة حول ما يمكن التنبؤ به من خلاله.
- مناقشة الطلاب حول الموضوع من حيث نوع المقال (سياسى- اقتصادى- اجتماعى- ثقافى- تعليمى- دينى).
- عرض أهداف الموضوع على الطلاب من خلال أوراق العمل الموزعة عليهم وقراءتهم لها وللتنبيهات العامة التى تشترك فيها جميع الموضوعات.

ب- مرحلة القراءة (٦٠ دقيقة) وتشتمل على:

- **القراءة الأولى: (١٥ دقيقة)**

- يقوم أحد الطلاب فى كل مجموعة بقراءة الموضوع على باقى أفراد مجموعته.
- يقوم الطلاب باستنتاج معانى المفردات الصعبة فى الموضوع وذلك بالاستعانة بمعجمهم الوجيز، ويقومون بتسجيل المفردات التى لم يتوصلوا إلى معانيها.
- يناقش المعلم مع جميع المجموعات المفردات التى لم يتوصلوا إلى معانيها ويوضح لهم هذه المعانى بإحدى الطرق التالية:

* ذكر الأصل الاشتقاقى للكلمة. * ذكر المضاد.

* وضع الكلمة فى جمل وأساليب جديدة. * ذكر المرادف مباشرة.

- **القراءة الثانية: (١٥ دقيقة)**

يقوم طالب ثانٍ من طلاب كل مجموعة بقراءة الموضوع على باقى أفراد مجموعته، وأثناء ذلك يقوم طلاب كل مجموعة بـ:

- تحديد الأفكار الجزئية للموضوع.
- استنتاج المعانى الضمنية التى لم يصرح بها الكاتب.

وفى نهاية كل فترة تقوم كل مجموعة بعرض الأفكار والمعانى التى توصلت إليها على المجموعات الأخرى، ويقوم المعلم بمناقشة هذه الأفكار والمعانى مع جميع المجموعات فى نفس الوقت لتعديلها وتطويرها.

- **القراءة الثالثة: (١٥ دقيقة)**

يقوم طالب ثالث من طلاب كل مجموعة بقراءة الموضوع على باقى أفراد مجموعته، وأثناء ذلك يقوم طلاب كل مجموعة بتوضيح:

- بعض الصور والأخيلة المتضمنة فى الموضوع.
- الدلالة الإيحائية لبعض الكلمات والتعبيرات.

وفى نهاية هذه الفترة تقوم كل مجموعة بعرض هذه الصور والتعبيرات الجميلة على بقية المجموعات، ويقوم المعلم بمناقشة هذه الصور والتعبيرات مع جميع المجموعات فى نفس الوقت بهدف تعديلها وتطويرها.

- **القراءة الرابعة: (١٥ دقيقة)**

يقوم الطالب الرابع فى كل مجموعة بقراءة الموضوع على باقى أفراد مجموعته، وذلك بهدف:

- كتابة تعليق عام عن الموضوع يعكس وجهة نظر الكاتب.
- تحديد الدروس المستفادة من هذا الموضوع.

ج- مرحلة ما بعد القراءة (٢٠ دقيقة) وفيها يطلب المعلم من كل مجموعة:

- قراءة بعض التقارير والتلخيصات والتعليقات التى قاموا بكتابتها أثناء دراستهم للموضوع.
- تقديم بعض أفكار جديدة تخدم الموضوع المقروء.
- إعداد خريطة مفاهيم للموضوع المقروء.

(٤) تم التعرف على أسس تخطيط مناهج تعليم القراءة لمواجهة تحديات العولمة، وقد أفاد ذلك الدراسة الحالية فى تصميم وبناء برنامج القراءة المقترحة وذلك فى تحديد:

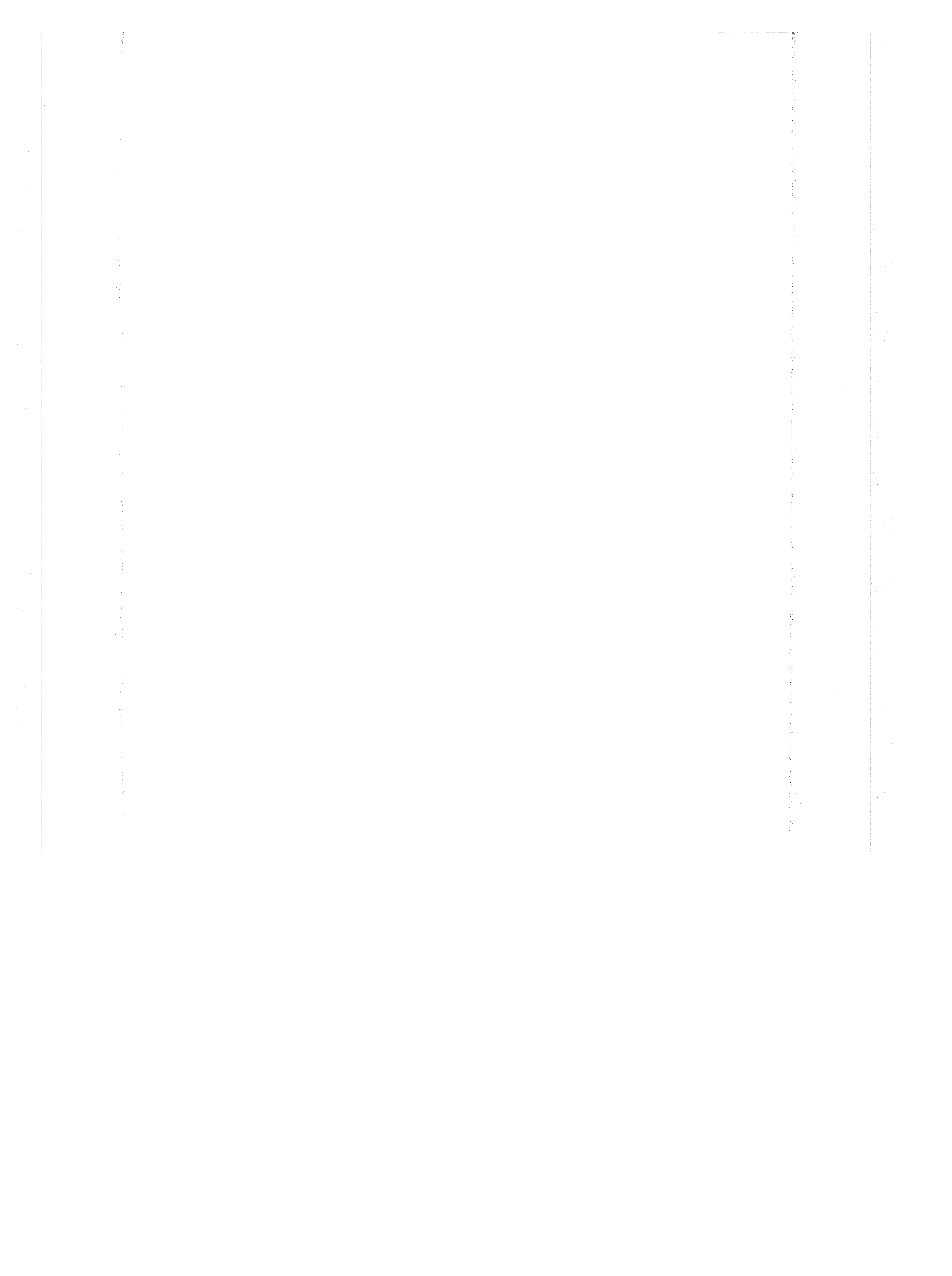
- محتوى البرنامج المقترح.
- الوسائل التعليمية المستخدمة فى تدريس البرنامج المقترح.
- أنشطة التعليم والتعلم المتضمنة فى البرنامج.

(٥) تم التعرف على بعض اختبارات مهارات الفهم القرائى، وقد أفاد ذلك الدراسة الحالية فى بناء اختبار مهارات الفهم القرائى، وذلك على النحو التالى:

- تحديد هدف الاختبار، وهو قياس مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- صياغة أسئلة الاختبار، بحيث تكون من أنواع الأسئلة الموضوعية.
- تحديد تعليمات الاختبار، من خلال التعليمات الواردة فى اختبارات الفهم القرائى المعروضة.
- إعداد الصورة المبدئية للاختبار، وذلك فى ضوء الاطلاع على اختبارات الفهم القرائى المعروضة.
- تحديد طريقة تصحيح الاختبار، وذلك عن طريق إعداد مفتاح للتصحيح من خلال الاطلاع على طرق تصحيح مقاييس الوعى المعروضة.

الفصل الثاني

النتائج



مقدمة :

يهدف الفصل الحالى إلى عرض النتائج التى توصل إليها هذه الدراسة ، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، ثم عرض التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها،

(١) فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات الفهم القرائى،

للتحقق من صحة الفرض الأول والذى نص على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى على مستوى الاختبار كله أو على مستوى كل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار.

تم حساب الآتى:

١- المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى كله، ولكل مهارة على حدة.

٢- اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار ككل، وكل مهارة على حدة.

ويوضح جدول (١) قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة- فى اختبار مهارات الفهم القرائى.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة

التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي

المهارة	البيان المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	التجريبية	٤,٦٦	٠,٥٣	٢٢٢	٣٥,٦٦	١,٩٧
	الضابطة	١,٥١	٠,٧٧			
تحديد الأفكار الجزئية للموضوع	التجريبية	٤,٦٥	٠,٥١	٢٢٢	٣٩,٠٢	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٤	٠,٦٧			
استنتاج المعانى الضمنية التى لم يصرح بها الكاتب	التجريبية	٤,٦٤	٠,٥٥	٢٢٢	٣٤,٩٦	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٩	٠,٧٤			
استنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه	التجريبية	٤,٦٨	٠,٥٢	٢٢٢	٣٧,٣٠	١,٩٧
	الضابطة	١,٦١	٠,٧٠			
التمييز بين الحقيقة والرأى	التجريبية	٤,٦٧	٠,٥٣	٢٢٢	٣٤,٩٦	١,٩٧
	الضابطة	١,٦٧	٠,٧٤			
تكوين رأى حول الشخصيات والقضايا والأفكار المطروحة فى الموضوع	التجريبية	٤,٦٣	٠,٥٤	٢٢٢	٣٥,٧٠	١,٩٧
	الضابطة	١,٦٨	٠,٦٩			
إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات	التجريبية	٤,٧١	٠,٤٧	٢٢٢	٣٥,٤٢	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٦	٠,٨١			
إدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة فى الموضوع	التجريبية	٤,٦٨	٠,٥١	٢٢٢	٣٨,٧٢	١,٩٧
	الضابطة	١,٦٦	٠,٦٥			
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى الموضوع	التجريبية	٤,٦٥	٠,٥١	٢٢٢	٣٦,٨٤	١,٩٧
	الضابطة	١,٦٣	٠,٧٠			
التوصل إلى توقعات أو تنبؤات جديدة بناء على فرضيات معينة	التجريبية	٤,٦٦	٠,٥٥	٢٢٢	٣١,٧٩	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٥	٠,٨٨			
المهارات ككل	التجريبية	٤٦,٦٤	١,١٤	٢٢٢	١٨٧,٩٣	١,٩٧
	الضابطة	١٥,٩٩	١,٣٠			

يكشف جدول (١) السابق عن نتائج اختبار "ت" الخاص بالتطبيق البعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى، ويوضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم القرائى ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٨٧.٩٣) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٢٢٢) تساوى (١.٩٧) لمستوى دلالة (٠.٠٥). وكذلك يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى كل مهارة على حدة من مهارات الفهم القرائى التى يقيسها الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثانى والذى نص على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى على مستوى الاختبار كله أو على مستوى كل مهارة من المهارات المقيسة.

تم حساب الآتى:

١- المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى ككل، ولكل مهارة على حدة.

٢- اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى الاختبار ككل، وكل مهارة على حدة.

ويوضح جدول (٢) قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى

المهارة	البيان المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	قبلى	١,٥٩	٠,٦٤	٢٢٢	٣٩,١٦	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٦	٠,٥٣			
تحديد الأفكار الجزئية للموضوع	قبلى	١,٦٣	٠,٦٣	٢٢٢	٣٩,٣٢	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٥	٠,٥١			
استنتاج المعانى الضمنية التى لم يصرح بها الكاتب	قبلى	١,٥٢	٠,٥٨	٢٢٢	٤١,١٥	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٤	٠,٥٥			
استنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه	قبلى	١,٥٦	٠,٥٨	٢٢٢	٤٢,٣٧	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٩	٠,٥٢			
التمييز بين الحقيقة والرأى	قبلى	١,٥٥	٠,٦١	٢٢٢	٤٠,٨٢	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٧	٠,٥٣			
تكوين رأى حول الشخصيات والقضايا والأفكار المطروحة فى الموضوع	قبلى	١,٥٤	٠,٦٤	٢٢٢	٣٨,٨٨	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٣	٠,٥٤			
إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات	قبلى	١,٦١	٠,٦٣	٢٢٢	٤١,٥٤	١,٩٧
	بعدى	٤,٧١	٠,٤٧			
إدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة فى الموضوع	قبلى	١,٥٤	٠,٦٤	٢٢٢	٤٠,٥٦	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٨	٠,٥١			
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى الموضوع	قبلى	١,٥٦	٠,٦٤	٢٢٢	٣٩,٧٨	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٥	٠,٥١			
التوصل إلى توقعات أو تنبؤات جديدة بناء على فرضيات معينة	قبلى	١,٥٥	٠,٦٦	٢٢٢	٣٨,٥٤	١,٩٧
	بعدى	٤,٦٦	٠,٥٥			
المهارات ككل	قبلى	١٥,٦٧	١,٠٢	٢٢٢	٢١٤,٨٠	١,٩٧
	بعدى	٤٦,٦٤	١,١٤			

يكشف جدول (٢) السابق عن نتائج اختبار "ت" الخاص بالتطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى، ويوضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى ككل لصالح التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢١٤.٨٠) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٢٢٢) تساوى (١.٩٧) لمستوى دلالة (٠.٠٥). وكذلك يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى كل مهارة على حدة من مهارات الفهم القرائى لصالح التطبيق البعدى، إلا أن مقدار النمو الحادث ونسبته المئوية تختلف من مهارة إلى أخرى.

ومن نتائج الفرضين الأول والثانى أمكن الإجابة عن السؤال الثانى للبحث والذى نص على:

"ما فاعلية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

وبناء على ذلك تم رفض الفرضين الأول والثانى من فروض الدراسة وتعديلهما بحيث يصبحان على النحو التالى:

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات

الفهم القرائى على مستوى الاختبار كله أو على مستوى كل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائى على مستوى الاختبار كله أو على مستوى كل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار لصالح القياس البعدى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كيم هايندك *Kim Hyunduk (1991)* ، ودراسة تيرنر، وجو إلينج *Turner, Jo Elleng, (1995)*، ودراسة زكريا إسماعيل (١٩٩٩)، ودراسة أمانى عبد الحميد (٢٠٠١)، ودراسة محمد سالم (٢٠٠٢)، وقد أثبتت هذه الدراسات فاعلية برامج تعليمية مقترحة فى ضوء القضايا المعاصرة التى أفرزتها ظاهرة العولمة فى تنمية مهارات الفهم لدى التلاميذ والطلاب، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رمضان الطنطاوى (١٩٩٥)، والتى أثبتت أن برنامج العلوم التقنية المقترح فى ضوء القضايا العالمية المعاصرة لم يكن فعالاً فى تنمية فهم الطلاب لأية قضية من هذه القضايا.

وقد يعود سبب النتيجتين السابقتين إلى:

(١) وضوح أهداف البرنامج لدى الطلاب وتحديدها بصورة سلوكية جعل طلاب المجموعة التجريبية يقبلون على دراسة البرنامج وهم يدركون ما يريدون

تحقيقه، مما دفعهم إلى التركيز على الخطوات التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف للوصول إلى فهم كامل لهذه الموضوعات.

وقد ذكر على حسن أن أهمية عرض الأهداف السلوكية للموضوعات المقروءة تكمن فى أنها:

- تساعد فى توجيه عملية التعليم والتعلم فى الاتجاه المرسوم لها على كافة مستويات العملية التعليمية.
- تفيد فى توجيه جهود الطلاب، كما تمد كلاً من المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة، حيث تقدم للمعلم والطلاب معرفة فورية بمقدار ما أنجز من أهداف، كما أنها تدفع الطلاب إلى بذل جهد أقل بعد معرفتهم بمقداره ما أنجزوه.
- تسهم فى توجيه أنظار المعلمين إلى الاهتمام بنتاجات التعلم الوجدانية والنفس حركية جنباً إلى جنب مع النتاجات المعرفية.
- تزيد من فاعلية التدريس بما تتسم به من وضوح وتحديد، وبما تقدمه من معايير واضحة للتقويم. (على حسن، ٢٠٠١، ١٩٠).

(٢) قرب محتوى موضوعات القراءة التى يضمها البرنامج المقترح من واقع الطلاب وتناوله لقضايا العولمة التى تشغل الرأى العام محلياً وعالمياً، أثار اهتمام الطلاب وجذب انتباهم إلى دراسة هذه الموضوعات والرغبة فى فهمها فهماً جيداً لتساعدهم على التكيف مع أحداث الحياة من حولهم.

وقد ذكر حسنى عسر أنه من المناسب أن تعبر الكتب المدرسية وغيرها عن مختلف الثقافات السائدة حتى يجد الطلاب ذواتهم فيما يقرءون فينشط فهمهم ويزداد انخراطهم فيما يقرءون ويتفادون الفشل السالب فى القراءة (حسنى عسر، ١٩٩٩، ١٥٥)

(٣) استخدام طلاب المجموعة التجريبية للوسائل التعليمية الحديثة المتاحة من خلال البرنامج مثل شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) جعل الطلاب أكثر نشاطاً وإيجابية فى اكتساب مهارات الفهم القرائى التى تضمنها البرنامج.

وقد ذكر حسام مازن أن التعليم بمساعدة شبكة المعلومات العالمية يسهم فى:

- ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى، وينمي المهارات لدى الطلاب.
- تنمية روح المبادرة، واتساع أفق التفكير لدى الطلاب.
- زيادة مستوى التعاون بين المعلم والمتعلم. (حسام الدين مازن، ٢٠٠٤، ٣٩-٤٠)

(٤) الاستراتيجية التى تبناها البرنامج والتى تضم بعض مزايا التعلم التعاونى دفعت كل مجموعة من مجموعات الفصل إلى التنافس والرغبة فى إنجاز تعلم موضوعات البرنامج قبل المجموعات الأخرى، مما دفع الطلاب إلى بذل المزيد من الجهد فى فهم هذه الموضوعات.

وقد ذكرت أمانى عبد الحميد أن التعلم التعاونى يمثل إحدى الاستراتيجيات التى من شأنها زيادة فعالية التعلم ونمو المهارات؛ حيث تسهم المشاركة الإيجابية فى تشجيع أعضاء المجموعة لبعضهم البعض، ومن ثم يدعم

كل فرد فى المجموعة بقية الأفراد حيث ينقلون لبعضهم البعض المعانى والمعلومات والمهارات. (أمانى عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣٣)

(٥) وفرة الأنشطة والممارسات اللغوية التى يتضمنها البرنامج المقترح والتى اعتمد فيها الطلاب على أنفسهم، مثل البحث عن معانى المفردات الصعبة وتحديد الأفكار الجزئية وتحليل مظاهر الجمال وكتابة التعليقات والتلخيصيات والحوارات... إلخ، كل ذلك جعل الطلاب يعملون فكرهم ويركزون على فهم المحتوى. ويمثل النشاط المدرسى مكانة مميزة فى الفكر التربوى المعاصر، وهو يستهدف إثراء مواقف التدريس، وإضفاء البعد الواقعى والوظيفى على المادة الدراسية. (أحمد اللقانى، فارعة حسن، ٢٠٠٠، ٢٥١).

وقد ذكر محمد صلاح الدين مجاور أن الأنشطة اللغوية شفهية كانت أم كتابية يجب أن تكون أساس تعليم اللغة على اختلاف المراحل الدراسية، وأن التركيز على ممارسة كل نشاط من هذه الأنشطة يدعم المهارات ويقويها وينميها ويمكن المتعلمين من السيطرة على تلك المهارات. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨، ٨٣).

(٦) الإخراج الجديد للموضوعات التى يتضمنها البرنامج المقترح أدى إلى إثارة اهتمام الطلاب وتشويقهم إلى التعلم مما زاد من دافعيتهم لاكتساب المهارات المتضمنة فى البرنامج، حيث أبدى معظم الطلاب الرغبة فى الاستمرار فى دراسة موضوعات البرنامج بعد انتهاء زمن الحصة.

وقد ذكر محمد فضل الله أن من العوامل المهمة التى تساعد فى تنمية الميول والمهارات القرائية شكل الكتاب الذى يضم بين دفتيه هذا المحتوى وكذا الطباعة والإخراج، فالطلاب يميلون إلى قراءة الكتاب ذى الطباعة الواضحة والمزودة بالصور والرسوم والأشكال.. إلخ.(محمد فضل الله، ١٩٩٨، ٨٧)

(٧) ويمكن تفسير اختلاف النمو الحادث ونسبته المئوية فى كل مهارة من مهارات الفهم القرائى التى تناولها الاختبار إلى اختلاف حجم الأنشطة القرائية التى عالجت هذه المهارات فى البرنامج المقترح، وقد نتج عن ذلك تقدم الطلاب فى بعض هذه المهارات بصورة أكبر وحدوث نمو متفاوت فى فهمهم القرائى بهذا الشكل.

(٢) فاعلية البرنامج المقترح فى تحسين الوعى بقضايا العولمة:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذى نص على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة على مستوى المقياس كله أو على مستوى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس

تم حساب الآتى:

١- المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة ككل، ولكل بعد على حدة.

٢- اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى المقياس ككل، وكل بعد على حدة.

٣- عدد الطلاب الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بقضايا العولمة (نسبة ٨٠٪ فأكثر من الدرجات) لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعد لكل بد من أبعاد مقياس الوعى بقضايا العولمة.

ويوضح جدول (٣) قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب- عينة الدراسة- فى مقياس الوعى بقضايا العولمة.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة

المهارة	البيان / المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥
الوعى بالقضايا السياسية	التجريبية	٤,٧٨	٠,٤٨	٢٢٢	٤٤,٥٤	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٥	٠,٦٠			
الوعى بالقضايا الاقتصادية	التجريبية	٤,٧٦	٠,٤٩	٢٢٢	٤٣,٩٤	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٥	٠,٦٠			
الوعى بالقضايا الاجتماعية	التجريبية	٤,٧٨	٠,٤٨	٢٢٢	٤٦,١٦	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٤	٠,٥٧			
الوعى بالقضايا الثقافية	التجريبية	٤,٧٦	٠,٤٥	٢٢٢	٤٤,٧١	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٤	٠,٦١			
الوعى بالقضايا التعليمية	التجريبية	٤,٧٧	٠,٤٨	٢٢٢	٤٤,٧٦	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٧	٠,٥٨			
الوعى بالقضايا الدينية	التجريبية	٤,٧٦	٠,٥١	٢٢٢	٤٣,٧٧	١,٩٧
	الضابطة	١,٥٧	٠,٥٨			
المقياس ككل	التجريبية	٢٨,٦٠	١,١٢	٢٢٢	٧٣,٧٠	١,٩٧
	الضابطة	٩,٣٣	٢,٥٣			

يكشف جدول (٣) السابق عن نتائج اختبار "ت" الخاص بالتطبيق البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة، ويوضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس الوعى بقضايا العولمة ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧٣.٧٠) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٢٢٢) تساوى (١.٩٧) لمستوى دلالة (٠.٠٥). وكذلك يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى كل بعد على حدة من أبعاد الوعى بقضايا العولمة التى يقيسها مقياس الوعى بقضايا العولمة.

والجدول التالى يوضح عدد الطلاب الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بقضايا العولمة (نسبة ٨٠٪ فأكثر من الدرجات) لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لكل بعد من أبعاد مقياس الوعى بقضايا العولمة.

جدول (٤)

عدد الطلاب الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بقضايا العولمة فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيقي البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة

أبعاد المقياس	عدد طلاب المجموعة التجريبية الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى	النسبة المئوية	عدد طلاب المجموعة الضابطة الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى	النسبة المئوية
السياسى	١٠٩	٩٧,٣٢	٤	٣,٥٧
الاقتصادى	١٠٨	٩٦,٤٢	٥	٤,٤٦
الاجتماعى	١٠٩	٩٧,٣٢	٢	١,٧٨
الثقافى	١١١	٩٩,١٠	٣	٢,٦٧
التعليمى	١٠٩	٩٧,٣٢	٣	٢,٦٧
الدينى	١٠٨	٩٦,٤٢	٤	٣,٥٧

ويكشف جدول (٤) عن الفرق بين نسبة من امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث لم تقل هذه النسبة لدى طلاب المجموعة التجريبية عن (٩٥٪)، فى حين لم تزد هذه النسبة لدى طلاب المجموعة الضابطة عن (٥٪) فى أى بعد من أبعاد المقياس.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع والذى نص على:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة على مستوى المقياس كله أو على مستوى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس.

تم حساب الآتى:

١- المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة ككل، ولكل بعد على حدة.

٢- اختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة فى المقياس ككل، وكل بعد على حدة.

٣- عدد الطلاب الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بقضايا العولمة (نسبة ٨٠٪ فأكثر من الدرجات) لكلا المجموعتين التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لكل بعد من أبعاد مقياس الوعى بقضايا العولمة.

ويوضح جدول (٥) قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة.

جدول (٥)
دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية
فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة

المحور	البيان / المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥
الوعى بالقضايا السياسية	القبلى	١,٥٢	٠,٥٤	٢٢٢	٤٧,٨٦	١,٩٧
	البعدى	٤,٧٨	٠,٤٨			
الوعى بالقضايا الاقتصادية	القبلى	١,٥٤	٠,٦١	٢٢٢	٤٣,٣٨	١,٩٧
	البعدى	٤,٧٦	٠,٤٩			
الوعى بالقضايا الاجتماعية	القبلى	١,٥٣	٠,٥٥	٢٢٢	٤٧,٠٤	١,٩٧
	البعدى	٤,٧٨	٠,٤٨			
الوعى بالقضايا الثقافية	القبلى	١,٥٣	٠,٥٥	٢٢٢	٤٧,٨٨	١,٩٧
	البعدى	٤,٧٦	٠,٤٥			
الوعى بالقضايا التعليمية	القبلى	١,٥٢	٠,٥٤	٢٢٢	٤٧,٥٠	١,٩٧
	البعدى	٤,٧٧	٠,٤٨			
الوعى بالقضايا الدينية	القبلى	١,٥٤	٠,٥٥	٢٢٢	٤٥,٤٢	١,٩٧
	البعدى	٤,٧٦	٠,٥١			
المقياس ككل	القبلى	٩,٢١	١,٩٩	٢٢٢	٩٠,٠٠	١,٩٧
	البعدى	٢٨,٦٠	١,١٢			

يكشف جدول (٥) السابق عن نتائج اختبار "ت" الخاص بالتطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة، ويوضح أن هناك فرقاً ذا دلالة

إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمةككل لصالح التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٩٠.٠٠) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٢٢٢) تساوى (١.٩٧) لمستوى دلالة (٠.٠٥). وكذلك يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى كل بعد على حدة من أبعاد الوعى بقضايا العولمة لصالح التطبيق البعدى، إلا أن مقدار النمو الحادث ونسبته المئوية تختلف من بعد إلى آخر.

والجدول التالى يوضح عدد الطلاب الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بقضايا العولمة (نسبة ٨٠٪ فأكثر من الدرجات) للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لكل بعد من أبعاد مقياس الوعى بقضايا العولمة.

جدول (٦)

عدد الطلاب الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بقضايا العولمة
فى التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية.

أبعاد المقياس	عدد طلاب المجموعة التجريبية الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى فى التطبيق القبلى	النسبة المئوية	عدد طلاب المجموعة التجريبية الذين امتلكوا درجة مناسبة من الوعى فى التطبيق البعدى	النسبة المئوية
السياسى	٢	١,٧٨	١٠٩	٩٧,٣٢
الاقتصادى	٣	٢,٦٧	١٠٨	٩٦,٤٢
الاجتماعى	٣	٢,٦٧	١٠٩	٩٧,٣٢
الثقافى	٢	١,٧٨	١١١	٩٩,١٠
التعليمى	٢	١,٧٨	١٠٩	٩٧,٣٢
الدينى	٢	١,٧٨	١٠٨	٩٦,٤٢

ويكشف جدول (٦) عن الفرق بين نسبة من امتلكوا درجة مناسبة من الوعى بين طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة لصالح التطبيق البعدى؛ حيث لم تزد هذه النسبة فى التطبيق القبلى عن (٣٪)، فى حين زادت هذه النسبة عن (٩٥٪) فى التطبيق البعدى فى كل بعد من أبعاد المقياس.

ومن نتائج الفرضين الثالث والرابع أمكن الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذى نص على:

"ما فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة فى تنمية الوعى بقضايا العولمة لدى الصف الأول الثانوى؟.

وبناء على ذلك تم رفض الفرضين الثالث والرابع من فروض الدراسة وتعديلها بحيث يصبحان على النحو التالى:

الفـرض الثالـث: "يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصـائية بـين متوسـطى درجـات طـلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة على مستوى المقياس كله أو على مستوى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس لصالح المجموعة التجريبية"

الفرض الرابع: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الوعى بقضايا العولمة على مستوى المقياس كله أو على مستوى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس لصالح القياس البعدى".

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بيترز- ر *Peters, R (1989)* ودراسة هاروب وجان كريستين *Harrop, Jane Cristine (1991)*، ودراسة جونسون وبنجر *Johnson J, Benegar- J (1993)*، ودراسة سعاد عبد النبى (١٩٩٤)، ودراسة ثرستون وبيفرلى مارى *Thurston, Beverly Marie (1994)* ودراسة ستورر ونانسى *Storer, Nancy- K (1998)*، ودراسة فهيمة عبد العزيز (١٩٩٩)، وقد أثبتت هذه الدراسات فاعلية برامج تعليمية مقترحة فى ضوء قضايا العولمة والمشكلات العالمية المعاصرة فى تحسين الوعى العالمى وتنمية مفاهيم التربية الدولية والإلمام بثقافات الشعوب لدى التلاميذ والطلاب.

وقد يعود سبب النتيجتين السابقتين إلى:

(١) أن محتوى البرنامج الذى درسته المجموعة التجريبية تناول العديد من قضايا العولمة التى تناول بعضها جملة وبعضها الآخر تفصيلاً.

وقد ذكر حسين قورة أن الإنسان فى حياته العامة يحتاج أن يعى ما يدور حوله أو ينتشر من أخبار وأن يتزود بما لا غنى للمواطن عنه من المعارف والمعلومات التى تستجد بمرور الزمن كى يتكيف مع أعضاء المجتمع، ويساير العصر الذى يعيش فيه، وسبيله فى ذلك غالباً القراءة. (حسين قورة، ٢٠٠١، ٩٦)

وأوضح محمد أبو زهرة أن تضمين القضايا والمشكلات الناتجة عن ظاهرة العولمة فى المناهج الدراسية وبخاصة منهج القراءة تعزز من صلة الطلاب بالعالم الخارجى، وتزيد من وعيهم العالمى ليتمكنوا من التعامل بفعالية مع ما يستجد من متغيرات خاصة فى المدرسة الثانوية. (محمد أبو زهرة، ٢٠٠٢، ٧٦).

(٢) الاستراتيجية التعليمية المقترحة التى جمعت بعض مزايا التعلم التعاونى حيث يعمل الطلاب فى مجموعات صغيرة تتعاون من أجل إنجاز مهام تعليمية محددة، وبالتالى يبذل طلاب كل مجموعة جهداً كبيراً فى جمع المعلومات التى تخدم الموضوع المقروء، وذلك يزيد من الحصيلة الثقافية النهائية لأفراد كل مجموعة.

وقد ذكرت أمانى عبد الحميد أن خبرات التعلم التعاونى تقوم بدور مهم فى تنمية قدرة الفرد على حل المشكلات وتنمية قدرته على الاحتفاظ بالمعلومة لأطول فترة زمنية ممكنة، هذا بالإضافة إلى اسهامها فى التطور الاجتماعى للفرد (أمانى عبد الحميد، ٢٠٠١، ٢٨).

(٣) دخول طلاب المجموعة التجريبية على شبكة المعلومات العالمية أثناء دراستهم للبرنامج وتصفحهم لبعض المقالات المعاصرة أسهم فى تعرف الطلاب على كثير من قضايا العولمة، وبالتالى أسهم فى نمو وعيهم بهذه القضايا.

وقد ذكر حسام الدين مازن أن التعلم بمساعدة شبكة المعلومات العالمية يزيد من الحصيلة الثقافية لدى الطالب. (حسام الدين مازن، ٢٠٠٤، ٤٠).

(٤) نمو مهارات الفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة أكبر من طلاب المجموعة الضابطة أسهم فى زيادة الوعى لديهم بما يدور حولهم من مشكلات وقضايا معاصرة.

وقد ذكر محمد فضل الله أن فهم المقروء- خاصة فى مواقف التعليم- ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد فى موضوعية، وتعويده على إبداء الرأى، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢).

كما أوضح السيد البهواش أن فهم الطلاب لبعض القضايا الاجتماعية والسياسية والبيئية والدينية وتوزيع الثروة العالمية يزيد من وعى الطلاب بالثقافات الأخرى واحترامها. (السيد البهواش، ٢٠٠٣، ٢٢١).

(٥) يمكن تفسير اختلاف النمو الحادث ونسبته المئوية فى كل بعد من أبعاد المقياس إلى أن بعض قضايا العولمة قد تمت معالجتها فى مواد دراسية أخرى معالجة شاملة، وبعضها قد عولج بصورة جزئية، وهذه المواد مثل الدراسات

الاجتماعية والتربية الوطنية والاقتصاد والتربية الدينية، وكل ذلك نتج عنه تقدم فى معارف الطلاب بهذه القضايا وحدوث نمو فى وعيهم بهذا الشكل.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها الدراسة الحالية وتتصل بفاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات الفهم القرائى وتحسين الوعى بقضايا العولمة، نوصي بما يلى:

(١) تطوير مناهج تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية بما ينمى وعى الطلاب بالقضايا والمشكلات العالمية وبما يحفظ للأمة هويتها وتميزها وعقائدها وقيمها الأصلية.

وتتطلب هذه التوصية: توضيح ملامح منهج تعليم القراءة فى ضوء قضايا العولمة على النحو التالى:

الأهداف التعليمية:

- تنمية قدرة الطلاب على البحث عن المعرفة والسعى الجاد نحو الحصول عليها من مصادر متعددة.
- تنمية قدرة الطلاب على غربلة الثقافات الوافدة إلينا.
- تنمية قدرة الطلاب على تقييم القضايا والمشكلات العالمية وتكوين اتجاهات نحوها.
- تنمية قدرة الطلاب على فهم الآخرين واحترام آرائهم.

- ترسيخ الخصوصية الثقافية العربية والإسلامية فى نفوس الطلاب.
- تنمية مهارات القراءة المختلفة لدى الطلاب.
- رفع المستوى الثقافى العام عند الطلاب وتوسيع مداركهم حتى يتعايشوا مع الأفكار والاتجاهات العالمية المعاصرة.

المحتوى:

- تضمين منهج القراءة القضايا والمشكلات العالمية التى سيواجهها الطلاب فى المستقبل.
- توافق المحتوى القرائى مع آخر ما توصل إليه العلم الحديث ولأحدث ما توصلت إليه المعرفة الإنسانية.
- معالجة موضوعات القراءة المقررة من منظر حديث فتربط بالواقع العالمى بما يسمح للطالب بالتفاعل مع الأحداث والقضايا والانفعال بها.
- تطوير محتوى الموضوعات القرائية بالمرحلة الثانوية بما يكفل للطلاب إثارة تفكيرهم ومن ثم تنمية مهارات القراءة لديهم.

استراتيجيات التدريس:

- تنمية سلوكيات التعلم الذاتى لدى الطلاب، مثل: إجراء الزيارات والحوارات، وارتياد المكتبة والبحث عن المعلومات، واستخدام المراجع اللغوية.
- الاتجاه الى استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة فى تعليم القراءة تسهم فى تفاعل الطلاب مع القضايا والمشكلات المقروءة وتساعد فى حل هذه المشكلات كاستراتيجية التعلم التعاونى والتعلم فى مجموعات.. إلخ.

الأنشطة المصاحبة:

- التركيز على الأنشطة اللغوية المصاحبة التى تتيح للمتعلم الممارسات اللغوية المستمرة.
- التركيز فى الأنشطة التعليمية على الأنشطة الجماعية التى تتيح للمتعلم أن يعمل ويفكر بطريقة جماعية تعاونية تعتمد على توزيع الأدوار حسب إمكانات وقدرات كل فرد فى المجموعة.
- تضمين المنهج لأنشطة تكنولوجية تكسب المتعلم كيفية تطبيق المعلومات واستخدامها، وغرس سلوكيات حب الاستطلاع العلمى لديه.
- تدريب الطلاب على إبداء آرائهم ووجهات نظرهم فى القضايا العالمية مع تشجيعهم على احترام الرأى والرأى الآخر.

أساليب التقويم:

- صياغة الاستنتاجات.
- كتابة التقارير والتلخيصات.
- كتابة التعليقات.
- إجراء الاختبارات المقننة.

(٢) الاهتمام بالوسائل التعليمية المساعدة عند تخطيط وبناء المناهج بالمرحلة الثانوية بما يضمن الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وتتطلب هذه التوصية:

- إنشاء مواقع على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) تثرى موضوعات القراءة المقررة.
- إعداد البرمجيات التعليمية المناسبة التى تسهم فى تنمية المهارات اللغوية للطلاب.
- إعداد شرائط للفيديو التعليمى تسهم فى معايشة الطلاب للموضوعات المقروءة.

(٣) الاهتمام بتنمية مهارات القراءة المختلفة فى المرحلة الثانوية:

وتتطلب هذه التوصية:

- ربط المادة القرائية المقدمة للطلاب بالواقع الذى يعيشونه.
- تكثيف الممارسات اللغوية للطلاب فى حصص القراءة.
- التركيز على الجانب الوظيفى للقراءة وعدم إهمال الجانب النظرى.

(٤) الاهتمام بتزويد اللغة العربية بقدر مناسب من الثقافة العالمية.

وتتطلب هذه التوصية:

- تزويد الطلاب المعلمين فى كليات التربية ببرامج فى الثقافة العالمية وطرق تنمية الوعى العالمى.

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمى اللغة العربية فى أثناء الخدمة لتزويدهم بأخر المستجدات والقضايا العالمية وطرق تناولها فى حصص اللغة العربية.

(٥) عدم تخصيص كتاب مقرر لتدريس القراءة بالمرحلة الثانوية:

وتتطلب هذه التوصية:

- تنويع مصادر القراءة مثل:
  - الكتب الحديثة.
  - المعاجم اللغوية.
  - الصحف والمجلات.
  - البرمجيات التعليمية.
  - شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت).
- الاهتمام بمكتبة المدرسة وتشجيع القراءة الحرة.
- إنشاء مكتبة الفصل ومكتبة المادة.

(٦) تنمية مفاهيم التربية الدولية فى المراحل التعليمية المختلفة.

وتتطلب هذه التوصية:

- استخدام ممارسات تعليمية تتضمن أبعاداً دولية.
- إعداد مستويات للتربية الدولية، بحيث تقدم رؤية أو منظور عما يحتاج الطلاب إلى تعلمه عن العالم فى كل مرحلة تعليمية.

- جعل المعرفة والخبرة والوعى العالمى معياراً أساسياً للالتحاق بالجامعة.
- إضفاء البعد الدولى فى إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفى أثنائها.

(٧) التحقق من فاعلية برنامج القراءة المقترح فى ضوء قضايا العولمة فى تنمية مهارات الفهم القرائى وتحسين الوعى بقضايا العولمة.

وتتطلب هذه التوصية:

- مراجعة البرنامج وتنقيحه بصورة أكبر وأحسن.
- إعادة تجريب البرنامج على عينات أخرى.

ثانياً، البحوث المقترحة،

فى ضوء الدراسو الحالية ونتائجه فإننا نقترح ما يلى:

١- إجراء دراسات تشخيصية للتعرف على أسباب ضعف وعى طلاب المرحلة الثانوية بالقضايا العالمية المختلفة التى تفرزها ظاهرة العولمة.

٢- إجراء دراسات تقويمية تحليلية لمناهج تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية كل خمس سنوات للتعرف على مدى مواكبتها للقضايا التى تفرزها ظاهرة العولمة.

٣- إجراء دراسة تجريبية للتعرف على فاعلية برنامج مقترح فى القراءة الحرة فى تنمية مهارات القراءة والوعى بقضايا العولمة.

٤- إجراء دراسة تجريبية لبناء برامج تعليمية فى ضوء قضايا العولمة فى مواد دراسية أخرى كالتربية الدينية والتاريخ والجغرافيا والفلسفة والعلوم فى المرحلة الثانوية.

٥- إجراء دراسة تجريبية للتعرف على فاعلية برنامج مقترح فى الثقافة العالمية فى تنمية وعى الطلاب المعلمين بكليات التربية بقضايا العولمة.

٦- إجراء دراسات تجريبية للتعرف على فاعلية الاستراتيجية التعليمية المقترحة فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى مراحل تعليمية أخرى.

الخاتمة

مقدمة:

يتميز العصر الذى نعيش فيه بالتغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة، وذلك نتيجة للتقدم العلمى الكبير والثورة والتكنولوجية الهائلة التى شهدها النصف الثانى من الألفية المنقضية، وقد أدت هذه التغيرات السريعة والمتلاحقة إلى بروز العديد من القضايا ما بين سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتعليمية ودينية.

وقد أصبحت دراسة هذه القضايا والمشكلات التى تصطبغ بالصبغة العالمية ضرورة ملحة يجب أن يتعايش معها التلاميذ والطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، وذلك بمعرفة أسبابها ونتائجها وكيفية التوصل إلى حلول لهذه القضايا والمشكلات.

وتمثل المناهج الدراسية جوهر المنظومة التعليمية ووسيلة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية وأداة مهمة لتحقيق خطط التنمية الشاملة حاضراً ومستقبلاً ولذلك وجب تحديث هذه المناهج حتى تستطيع استيعاب هذه القضايا والمشكلات العالمية التى فرضها النظام العالمى الجديد، وحتى يمكن خلق درجة عالية من الوعى لدى التلاميذ والطلاب تساعدهم على فهم وتحليل ما يجرى من حولهم فى ظل التحديات التى فرضتها ظاهرة العولمة.

ويعد منهج تعليم القراءة أحد أهم المناهج التى ينبغى الالتفات إلى تحديثها وتطويرها فى هذا الشأن، لأن القراءة هى وسيلة الإنسان للاتصال بالعالم الخارجى

والتفاعل مع الآخرين، واستيعاب ثقافات العصر، بل هى وسيلة ربط الإنسان بالمجتمع الإنسانى كله فى كل تغيراته وتطوراته ومشكلاته واهتماماته.

ومن هنا تتضح الحاجة إلى دراسة علمية تتناول تطوير تعليم القراءة فى ضوء القضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة، والتعرف على فاعلية ذلك فى تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب من ناحية، وفى تنمية وعيهم بهذه القضايا من ناحية أخرى.

الإحساس بمشكلة الدراسة :

أحس من خلال عمله كمعلم للغة العربية بالمرحلة الثانوية ولفترة تزيد عن ثمانى سنوات أن ثمة مشكلات تواجه تعليم القراءة فى هذه المرحلة، فقمنا بإجراء دراسة استطلاعية على هيئة استبانة مفتوحة تهدف إلى التعرف على أهم مشكلات تعليم القراءة فى هذه المرحلة، وتم تقديم هذه الاستبانة إلى مجموعة من خبراء المناهج وطرق التدريس ومجموعة من الموجهين ومعلمى اللغة العربية، كما قام الباحث بتحليل كتب القراءة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية لنفس الغرض، وقد أسفرت نتائج كل من الدراسة الاستطلاعية ونتائج التحليل إلى وجود عدة مشكلات تواجه تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية سواء من حيث الأهداف التعليمية، أو من حيث محتوى مناهج تعليم القراءة، أو من حيث طرق التدريس المتبعة، أو من حيث الوسائل التعليمية المستخدمة، أو من حيث الأنشطة التعليمية المصاحبة، أو من حيث أساليب التقويم المتبعة، كما أثبتت نتائج الدراسة، ونتائج التحليل ضعف الطلاب الواضح فى مهارات القراءة.

تحديد المشكلة:

بناء على ما سبق تحددت مشكلة الدراسة فى ضعف طلاب المرحلة الثانوية فى مهارات القراءة بصفة عامة وفى مهارات الفهم القرائى بصفة خاصة، ويرجع ذلك إلى أن أغلب موضوعات القراءة المتضمنة فى كتب القراءة بهذه المرحلة هى موضوعات تراثية لا تمس واقع الطلاب ولا تتناول القضايا المعاصرة أو الأحداث العالمية الجارية إلا بقدر يسير مما يجعلها بعيدة عن ميول الطلاب واهتماماتهم، كما أن تدريس القراءة فى هذه المرحلة يفتقر إلى استخدام طرق التدريس الحديثة ويعتمد إلى حد كبير على التلقين والحفظ والاستظهار والتهيئة للامتحان.

ولعلاج هذه المشكلة نحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما أهم قضايا العولمة التى يمكن تضمينها فى برنامج تعليم القراءة للصف الأول الثانوى؟

٢- ما فاعلية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة فى تنمية مهارات القراءة لطلاب الصف الأول الثانوى؟

٣- ما فاعلية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة فى تنمية الوعى بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

حدود الدراسة :

١- اقتصر الدراسة الحالية على تناول اثنتى عشرة قضية من قضايا العولمة .

٢- اقتصر الدراسة الحالية فى قياس مهارات القراءة على عشرة من مهارات الفهم القرائى .

٣- اقتصر الدراسةالحالية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى ببعض مدارس محافظة سوهاج.

أدوات الدراسة :

تضمن الدراسة الحالية إعداد الأدوات التالية:

١- استبانة حول أهم القضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة وينبغى تضمينها فى منهج تعليم القراءة للصف الأول الثانوى.

٢- استبانة حول مهارات الفهم القرائى التى يجب أن يتقنها طلاب الصف الأول الثانوى.

٣- برنامج تعليمى لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٤- اختبار لقياس مهارات الفهم القرائى لطلاب الصف الأول الثانوى.

٥- مقياس الوعى بقضايا العولمة لطلاب الصف الأول الثانوى.

فروض الدراسة :

سعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية فى مهارات القراءة بين طلاب المجموعتين التجريبية (التى درست برنامج القراءة فى ضوء قضايا العولمة) والضابطة (التى درست البرنامج المعتاد المقرر) فى القياس البعدى لاختبار مهارات

القـراءة، وذلـك علـى مسـتوى الاختبـار ككـل أو علـى مسـتوى كـل مهـارة مـن المهارات المقيسة.

٢- لا يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصـائية فـى مهـارات القـراءة بـين طـلاب المجموعـة التجريبيـة فـى القياسـين القبلى والبعدى لاختبـار مهـارات القراءة وذلك على مستوى الاختبار ككل أو على مستوى كل مهارة من المهارات المقيسة.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية فى الوعى بقضايا العولمة بين طلاب المجموعتين التجريبيـة والضـابطة فى القيـاس البعـدى لمقيـاس الـوعى بقضـايا العولـة ككـل أو على مستوى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية فى الوعى بقضايا العولمة بين طلاب المجموعة التجريبيـة فـى القياسـين القبلـى والبعـدى لمقيـاس الـوعى بقضـايا العولـة ككـل أو على مستوى كل بعد من الأبعاد المقيسة.

خطوات الدراسة :

تم اتباع الخطوات التالية عند إجراء الدراسة :

١- حصر القضـايا التـى أفرزتهـا ظـاهرة العولـة والتـى ينبغـى تضـمينها فـى مـنهج تعليم القراءة لدى طلاب الصف الأول الثـانوى، ولتحقيـق ذلك قـام الباحث بمـا يلى:

أ- دراسـة مـا نشـر عـن ظـاهرة العولـة وقضـاياها المختلفـة وبخاصـة فـى مجـال تعليم وتعلم القراءة من خلال:

- البحوث والدراسات.

- الكتب والمراجع.
- الدوريات والمجلات والجرائد.
- المقالات والدراسات المنشورة بمواقع شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت).

ب- التوصل إلى قائم مبدئية بالقضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة.

ج- إعداد استبانة حول أهم القضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة.

هـ- التوصل إلى القائمة النهائية للقضايا التى أفرزتها ظاهرة العولمة وينبغى تضمينها فى منهج تعليم القراءة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٢- بناء برنامج تعليمى لتطوير تدريس القراءة فى ضوء قضايا العولمة التى سبق التوصل إليها، وقد مر بناء البرنامج بعدد من الخطوات وهى:

- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج.
- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة فى تدريس البرنامج.
- تحديد أنشطة التعليم والتعلم التى يتضمنها البرنامج.
- تحديد أساليب التقويم فى البرنامج.
- الضبط العلمى للبرنامج.

٣- بناء اختبار الفهم القرائى، وذلك من خلال:

أ- التوصل إلى قائمة مبدئية لمهارات الفهم القرائى.

ب- إعداد استبانة حول مهارات الفهم القرائى المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

د- التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائى التى ينبغى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٤- بناء مقياس الوعى بقضايا العولمة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد هدف المقياس.
- تحديد مجالات المقياس.
- صياغة أسئلة المقياس.
- كتابة تعليمات المقياس.
- إعداد الصورة المبدئية للمقياس.
- إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس.
- تحديد زمن المقياس.
- التحقق من صدق المقياس وثباته.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة للمقياس.
- إعداد الصورة النهائية للمقياس.
- تحديد طريقة تصحيح المقياس.

٥- اختيار عينة الدراسة :

- تم اختيار عينة الدراسة وعددها (٢٢٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى من ثلاث مدارس ثانوية عامة بمحافظة سوهاج، وهى:

مدرسة الجلاوية الثانوية العامة، ومدرسة ساقلته الثانوية العامة، ومدرسة نيدة الثانوية العامة.

- تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية درست برنامج القراءة فى ضوء قضايا العولمة، وضابطة درست البرنامج المعتاد المقرر.
- تم ضبط المتغيرات بين المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق:
  - نتائج اختبار الفهم القرائى (التطبيق القبلى لاختبار مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوى).
  - نتائج مقياس الوعى (التطبيق القبلى لمقياس الوعى بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوى).

٦- تدريس برنامج القراءة فى ضوء قضايا العولمة لطلاب المجموعة التجريبية وذلك من خلال العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥، فى حين درست المجموعة الضابطة برنامج القراءة المعتاد المقرر بالطريقة التقليدية.

٧- تطبيق أدوات الدراسة بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، وتتضمن:
- اختبار الفهم القرائى.
- مقياس الوعى بقضايا العولمة.

٨- استخلاص النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج الدراسة.

١٠- إعداد ملخص الدراسة.

أهمية الدراسة :

يرجى من الدارس أن يفيد فى مجال تعليم القراءة فى النواحى التالية:

١- الإسهام فى تطوير تدريس القراءة من خلال تقديم محتوى قرائى جديد يتناول أهم القضايا والمشكلات العالمية المعاصرة، مما يسهم فى تواصل الطلاب وتفاعلهم مع النص المقروء.

٢- الإسهام فى تطوير تدريس القراءة من خلال تقديم طريقة تدريس جديدة تضم العديد من مزايا طرق التدريس المعروفة، وتحقق إيجابية المتعلمين فى حجرة الصف الدراسى.

٣- مساعدة معلمى اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة لدى طلابهم من خلال البرنامج الذى يقدمه الدراسة الحالى، والذى يضم العديد من الأنشطة القرائية واللغوية.

٤- تطوير تقويم نواتج التعلم فى القراءة، وذلك بتقديم اختبار لقياس الفهم فى القراءة، ومقياس للوعى بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وفى هذا ما يوجه الأنظار إلى تطوير أدوات القياس فى تدريس القراءة فى المرحلة الثانوية.

٥- مساعدة الباحثين والمسئولين فى مجال الدراسة العلمى على إعداد برامج تعليمية مشابهة فى فروع لغوية أخرى.

النتائج :

بعد رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً كان من أهم نتائج الدراسة ما يلى:

- التوصل إلى مجموعة من قضايا العولمة التى ينبغى تضمنيها فى منهج تعليم القراءة لطلاب الصف الأول الثانوى، وقد بلغ عدد هذه القضايا اثنتى عشرة قضية.
- فاعلية البرنامج المقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء هذه القضايا فى تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- فاعلية البرنامج المقترح لتطوير تدريس القراءة فى ضوء هذه القضايا فى تنمية الوعى بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية

أ- الكتب والمعاجم:

١- إبراهيم عصمت مطاوع: **التجديد التربوى-أوراق عربية وعالمية**، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧.

٢- ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد السادس، القاهرة، دار المعارف، د.ت.

٣- أحمد بن محمد الضبيب: **اللغة العربية فى عصر العولمة**، الرياض، مكتبة العبيكان، ٢٠٠١.

٤- أحمد بن محمد بن على الفيومى المقرئ: **المصباح المنير**، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٧.

٥- أحمد حسين اللقانى وآخرون: **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٠.

٦- أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل: **معجم المصلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣.

٧- أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد: **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠.

٨- أحمد خيرى كاظم، سعد يس زكى: **تدريس العلوم**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٣.

٩- أحمد زكى بدوى، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٦.

١٠-أحمد شلبى: صراع الحضارات فى القرن الحادى والعشرين، ودور الحضارة الإسلامية فى هذا الصراع، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦.

١١-أنور رياض عبد الرحيم، هـ ع. السبيعى: مهارات التعلم والاستذكار، الدوحة، دار الشرق، ١٩٩٦.

١٢-بثينة حسنين عمارة: العولمة وتحديات العصر وانعكاسها على المجتمع المصرى، القاهرة، دار الأمين للطبع والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

١٣-جاد الحق على جاد الحق: بيان للناس من الأزهر الشريف، الجزء الثانى، القاهرة، مطابع وزارة الأوقاف، د.ت.

١٤-جلال أمين: العولمة، سلسلة اقرأ، ط٢، القاهرة،دار المعارف، ١٩٩٨.

١٥-جمال البنا: الإسلام والعولمة،ط٢، القاهرة، الدار القومية العربية، ١٩٩٩.

١٦-ج. ملتون سميث: الدليل إلى الإحصاء فى التربية وعلم النفس، ترجمة إبراهيم بسيونى عميرة، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٥.

١٧-جيرولد كمب: تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٧.

١٨-حامد عمار: نحو تجديد تربوى ثقافى، دراسات فى التربية والثقافة [٥]، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨.

١٩-حامد عمار: **تنمية التعليم ضرورة لمواجهة العولمة**، القاهرة، دار جهاد للطباعة، ١٩٩٨.

٢٠- ــــــــــــــــ: مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة، **دراسات فى التربية والثقافة [٨]**، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٠.

٢١-حسن سيد شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٣.

٢٢- ــــــــــــــــ: **مفاهيم جديدة لتطوير التعليم فى الوطن العربى**، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٠.

٢٣- حسنى عبد البارى عصر: **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الإسكندرية، المكتب العربى الحديث، د.ت.

٢٤- ــــــــــــــــ: **القراءة وتعلمها**، الإسكندرية، المكتب العربى الحديث، ١٩٩٩.

٢٥- ــــــــــــــــ: **تأملات فى ظلال الموقف التربوى المصرى "فصول فى النقد التربوى**، الإسكندرية، المكتب العربى الحديث، ١٩٩٩.

٢٦- ــــــــــــــــ: **قضايا فى تعليم اللغة العربية وتدريسها**، الإسكندرية، المكتب العربى الحديث، ١٩٩٩.

٢٧- حسين سليمان قورة: **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١.

٢٨- رشدى أحمد طعيمة: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية- إعدادها وتطويرها وتقويمها**، ط٢، القاهر، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.

٢٩- رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: **تدريس العربية فى التعليم العام- نظريات وتجارب**، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.

٣٠- رمزية الغريب: **التقويم والقياس النفسى والتربوى**، ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.

٣١- سعيد إسماعيل على: **ثقافة البعد الواحد**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣.

٣٢- سعيد توفيق: **هويتنا فى عالم متغير**، مسقط، وزارة التربية والتعليم العالى، ٢٠٠١.

٣٣- عبد الغنى عبود وآخرون: **الأيدولوجيا والتربية والنظام العالى الجديد**، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.

٣٤- عبد المجيد نشواتى: **علم النفس التربوى**، ط٧، بيروت: مؤسسة الرسالة للطبع والنشر، ١٩٩٥.

٣٥- على أحمد مدكور: **العولمة والتحديات التربوية**، القاهرة، معهد الدراسات التربوية، ١٩٩٧.

٣٦- على أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.

٣٧- ــــــــــ : التربية وثقافة التكنولوجيا، **سلسلة الفكر العربى للتربية وعلم النفس [٢٧]**، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٣.

٣٨- عماد توفيق السعدى وآخران: **أساليب تدريس اللغة العربية**، إربد (الأردن)، دار الأمل للنشر والتوزيع، ١٩٩١.

٣٩- فؤاد أبو حطب، آمال صادق: **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

٤٠-فؤاد البهى السيد: **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٩.

٤١-فؤاد سليمان قلادة: **الأهداف التربوية والتقويم**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢.

٤٢- فتحى أبو الفضل، عز الدين حسنين، محمد القفاص: **دور الدولة والمؤسسات فى ظل العولمة**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤.

٤٣- فتحى الزيات: **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلى المعرفى- المعرفة والذاكرة والابتكار**، القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩٩٧.

٤٤-ــــــــــ : **صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩٩٨.

٤٥-فتحى على يونس: استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥.

٤٦-فتحى على يونس، محمود كامل الناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية ، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٧.

٤٧- فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠.

٤٨- مجدى عزيز إبراهيم: المنهج التربوى العالمى- أسس تصميم منهج تربوى فى ضوء التنوع الثقافى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،٢٠٠١.

٤٩-مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الجزء الأول، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢.

٥٠-ـــــــــــــ: مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التى أقرها المجمع، المجلد (٢٢)، القاهرة، الهيئة العام لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٠.

٥١-ـــــــــــــ: المعجم الوجيز، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ٢٠٠١.

٥٢- محمد إبراهيم مبروك: الإسلام والعولمة، القاهرة، الدار القومية العربية، ١٩٩٩.

٥٣- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادى: التدريس فى اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٩٨٤.

٥٤-محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨.

٥٥-محمد صلاح الدين على مجاور: **تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية- أسسه وتطبيقاته التربوية**، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٨.

٥٦- محمد على حوات: **العرب والعولمة- شجون الحاضر وغموض المستقبل**، القاهرة، مكتبة مدبولى، ٢٠٠٢.

٥٧- محمد منير مرسى: **تعليم الكبار ومحو الأمية- أسسه النفسية والتربوية**، القاهرة، عالم الكتب، د.ت.

٥٨- ــــــــــ : **أصول التربية**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤.

٥٩- محمود أحمد السيد: **شئون لغوية**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٩.

٦٠-محمود رشدى خاطر، حسن شحاته، عدلى عزازى: **المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.

٦١-منير على الجنزورى: الاستنساخ- القصة كاملة، **سلسلة اقرأ**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩.

٦٢- منى سعيد الحديدى، سلوى إمام على: **الإعلام والمجتمع**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤.

٦٣- نورمان جرونلند: **الأهداف التعليمية- تحديدها السلوكى وتطبيقاته**، ترجمة أحمد خيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، د.ت.

٦٤-وزارة التربية والتعليم: توجيهات إدارة الخطة والتنظيم، الإدارة العامة للتعليم الثانوى، ٩٥/١٩٩٦.

٦٥- ــــــــــــ: المعايير القومية للتعليم فى مصر- المستويات المعيارية للمتعلم، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، ٢٠٠٣.

٦٦- ــــــــــــ: المعايير القومية للتعليم فى مصر- المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، ٢٠٠٣.

ب- رسائل الماجستير:

٦٧- أحمد زينهم أبو حجاج: تنمية مهارات التعبير الشفوى والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٣.

٦٨- الحسن جعفر الخليفة: تقويم كتاب القراءة للصف الأول الثانوى بالسودان فى ضوء ميول الطلاب ومتطلبات المجتمع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٧.

٦٩- أمانى حلمى عبد الحميد: إعداد برنامج علاجى للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، رسالة ماجستير،كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، ١٩٩٢.

٧٠- بدرية سعيد إبراهيم الملا: برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر فى القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى بدولة قطر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥.

٧١-**ثناء عبد المنعم رجب:** مدى ملاءمة موضوعات القراءة لتفضيلات تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٨.

٧٢- **جمال أحمد محمد شهاب:** فعالية برنامج مقترح باستخدام الحاسوب فى تنمية مهارتى الفهم والسرعة فى القراءة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٢.

٧٣- **خالد عبد اللطيف محمد عمران:** أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى، ٢٠٠١.

٧٤- **خديجة أمين حسين عزالدين:** الميول القرائية عند تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسى وتقويم كتب القراءة فى ضوئها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٧.

٧٥- **زينب بدر عبد الوهاب:** أثر استخدام الحوار السقراطى فى تدريس بعض القضايا الاجتماعية على وعى الطالبات المعلمات بهذه القضايا، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.

٧٦- **سعد محمد مبارك الرشيدى**: تقويم محتوى كتب القراءة فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٩.

٧٧- **سنية محمد عبد الباسط عوض الله**: مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسى لمهارات القراءة الصامتة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

٧٨- **صابر عبد المنعم محمد عبد النبى**: تنمية المهارات الأساسية فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة عين شمس، ١٩٩٤.

٧٩- **عبد الرحمن كامل عبد الرحمن**: مدى فعالية الطريقة التكاملية فى تدريس النحو والقراءة للصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير،كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ١٩٨٤.

٨٠- **فتحى حسانين محمد على**: أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات السرعة والفهم فى القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعةطنطا، ١٩٨٧.

٨١-ماجدة عبد التواب حامد زيدان: وحدة علاجية مقترحة للأخطاء الشائعة فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٩.

٨٢- محمد عبد الوهاب محمد: تقويم كتب القراءة فى المرحلة الثانوية الأزهرية فى ضوء ميول الطلاب، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٤.

٨٣- محمد عبيد محمد عبيد: تقويم أسئلة تعليم القراءة فى المرحلة الإعدادية فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة عين شمس، ١٩٩٦.

٨٤- محمد على أحمد منصور: فعالية استخدام الحاسوب فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام، رسالة ماجستير،كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.

٨٥- محمود دسوقى: دراسة تقويمية لأسئلة كتب القراءة فى المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

٨٦- مصطفى سيد عارف إسماعيل: أثر منهج التاريخ على الوعى السياسى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادى، ٢٠٠٣.

٨٧- **نادى إبراهيم محمود الديب**: بناء برنامج لتنمية بعض مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب الصف الثانى من المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير،كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى، ١٩٩٥.

جـ- رسائل الدكتوراة:

٨٨- **إبراهيم محمد عطا**: تقويم كتب القراءة فى المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٣.

٨٩- **حمدان على نصر**: تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بالأردن، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

٩٠-**حنان مصطفى مدبولى راشد**: تطوير تدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد فى المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة،كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧.

٩١-**سمير يونس صلاح**: برنامج لعلاج جوانب التأخر فى القراءة الصامتة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، بمصر، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٤.

٩٢- **عادل أحمد محمد عجيز**: تطوير طريقة تعليم القراءة فى الصف الأول الابتدائى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٨.

٩٣- **عادل فهمى البيومى**: دور التليفزيون المصرى فى تكوين الوعى الاجتماعى ضد الجريمة- دراسة تحليلية وميدانية، رسالة دكتوراة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

٩٤-**عبد الله أبو النجا**: برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩١.

٩٥- **عبد الله على على الكورى**: فعالية برنامج مقترح فى تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٧.

٩٦- **فاروق خليفة أبوزيد**: التفاعل بين بعض مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها وأثره على الأداء القرائى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٣.

٩٧- **فاطمة محمد عبد الرحمن المطاوعة**: تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثانى الإعدادى بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.

٩٨- **فتحى حسانين محمد على**: المستوى اللازم من القراءة لتلاميذ الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسى ومدى توافره فى كتب القراءة المقررة

لمساعدتهم فى الإطلاع على أحداث العصر وتطوراته، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٠.

٩٩- **ماجدة عبد التواب حامد زيدان:** دور المدخل القصصى فى تنمية مهارات القراءة الصامتة والسلوك القيمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة،كلية التربية،جامعة طنطا، ١٩٩٣.

١٠٠-**محمد حسن المرسى:** القراءة للدراسة فى المرحلة الثانوية- تقويمها وتطويرها، رسالة دكتوراة،كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ١٩٨٧.

١٠١-**محمد رجب فضل الله:** تنمية الميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية فى النصف الثانى من القرن العشرين، رسالة دكتوراة،كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٦.

١٠٢-**محمد محمد سالم:** دراسة تحليلية للميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية فى النصف الثانى من القرن العشرين، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٦.

١٠٣-**نائلة إبراهيم عمارة عبد الرؤوف:** دور التليفزيون فى تنمية الوعى الاجتماعى للمرأة الريفية- دراسة ميدانية، رسالة دكتوراة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٩٣.

و- الدوريات والمجلات والجرائد

١٠٤-**إبراهيم محمد سعيد:** جدوى تدريس التربية القومية بالاستقصاء الاجتماعى فى تنمية الوعى السياسى والمفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية

لدى طالبات الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣)، سبتمبر ١٩٩٩، ص ص١٥٣-١٩٥.

١٠٥-**أحمد زينهم أبو حجاج**: استراتيجيات تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوى العسر القرائى والعاديين بالمدرسة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢)، يناير ٢٠٠٢، ص ص١-٤٦.

١٠٦-**أحمد سيد محمد إبراهيم**: دراسة تجريبية لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد (٦)، يناير ١٩٩٠، ص ص٨٠-١٠٧.

١٠٧-**أحمد عبد الرحمن أحمد**: العولمة- المفهوم، المظاهر والمسببات، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، مجلد (٢٦)، العدد (١) ربيع ١٩٩٨، ص ص ٥١-٨١.

١٠٨-**أحمد كامل الرشيدى**، نادى كامل عزيز: التحديات المعاصرة كمنظور لتجديد المنهج- دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية بأسوان**، جامعة أسيوط، العدد (٦)، فبراير ١٩٩٢، ص ص١-١٩.

١٠٩-**السيد أحمد مصطفى عمر**: إعلام العولمة وتأثيره فى المستهلك، **مجلة المستقبل العربى**، السنة (٢٣)، العدد (٢٥٦) يونيو ٢٠٠٠، ص ص٧١-٨٩.

١١٠-**أمانى حلمى عبد الحميد**: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاونى

وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٢)، ديسمبر ٢٠٠١، ص ص١٤-٦٢.

١١١- **أمانى حلمى عبد الحميد**: برنامج علاجى مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٦)، أغسطس ٢٠٠٢، ص ص٧٩-١٢٤.

١١٢- **أمين محمد أمين**: استراتيجية عالمية لمكافحة الإرهاب، **جريدة الأهرام**، ٢٧ أكتوبر ٢٠٠٤، ص١٠.

١١٣- **إيمان طه الشربينى**: مواجهة الإدمان قضية أمن قومى، **جريدة الأهرام**، ١٧نوفمبر ٢٠٠٤، ص١٠.

١١٤- **ثناء فؤاد عبد الله**: قضايا العولمة بين القبول والرفض، **مجلة المستقبل العربى**، السنة (٢٣)، العدد (٢٥٦)، يونيو ٢٠٠٠، ص ص٩٠-١٠٨.

١١٥- **حسين معلوم**: الدولة والمناخ العالمى الجديد- الطريق الثالث وفرص الخلاص، **مجلة شئون عربية**، العدد (١٠٧)، سبتمبر ٢٠٠١، ص ص١٢٥-١٤٩.

١١٦- **حمدان على نصر**: مدى وعى طلاب المرحلة الثانوية فى الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد الثانى، العددان (٦، ٧)، أبريل/ يوليو ١٩٩٦، ص ص٩٧-١٢٣.

١١٧-**رجائى عطية**: إرهاب مَنْ- هذا الإرهاب؟!!، **جريدة الأهرام**،٢٠ ديسمبر ٢٠٠٤، ص١٠.

١١٨-**ريما سعد الجرف**: المنظمات السابقة فى كتب القراءة الابتدائية والمتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة، العدد (٣) يوليو ٢٠٠١، ص ص٥٤-١٠٦.

١١٩-**رمضان عبد الحميد محمد الطنطاوى**: فعالية برنامج العلوم التقنية بالمرحلة الثانوية بالسعودية فى تنمية فهم الطلاب بالقضايا العالمية والمحلية ذات الصلة بالعلم والتقنية والمجتمع وتنمية اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم التقنية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٢٩)، سبتمبر ١٩٩٥، ص ص١٤٩-٢٠١.

١٢٠-**زكريا عبد الغنى إسماعيل**: مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تحسين مهارات القراءة للمبتدئين بمدارس التربية الفكرية، **مجلة كلية التربية بأسوان**، جامعة جنوب الوادى، العدد (١٣)، ديسمبر ١٩٩٩، ص ص٤١-٧٨.

١٢١-**سالم على القحطانى**: التربية العالمية- طبيعتها وأهدافها، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء الثالث، العدد (١٨)، ١٩٩٤، ص ص٤٧-٧٥.

١٢٢- **سامح جميل عبد الرحيم، فتحى كامل زيادى**: وعى معلمى المستقبل بالمشكلات الاجتماعية فى المجتمع المصرى- دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنيا، المجلد العاشر، العدد (٣)، يناير ١٩٩٧، ٣٠٥-٣٥٠.

١٢٣- **سعاد بسيونى عبد النبى**: ثقافات الشعوب الأخرى كمدخل لتنمية التفاهم الدولى فى السويد وبلجيكا وفنلندا، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (١٨)، الجزء (٣)، ١٩٩٤، ص ص٢٢١-٢٢٥.

١٢٤-**صفوت حجازى**: الفيديو كليب غزو ثقافى محموم ونتاج سيطرة إعلامية غربية، **جريدة الأهرام**، ٩ يوليو ٢٠٠٤، ص٢٤.

١٢٥-**عادل أبو العز أحمد سلامة**: أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات على تنمية الاتجاهات واستيعاب الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٣) يناير ٢٠٠٢، ص ص٥٩-٩٩.

١٢٦-**عاطف محمد بدوى**: العولمة وتوجهات الهوية الثقافية فى محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة فى ج.م.ع- دراسة تحليلية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٤)، فبراير ٢٠٠١، ص ص٦٣-١١٣.

١٢٧- **عبد الحميد عبد الله عبد الحميد**: فعالية استراتيجيات معرفية معينة فى تنمية بعض المهارات العليا للفهم فى القراءة لدى طلبة الصف

الأول الثانوى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠٠٢، ص ص١٨٩-٢٤١.

١٢٨- **عبد الفتاح الرشدان**: العولمة واتجاهات سيادة الدولة القطرية فى الوطن العربى، **مجلة شئون عربية**، العدد (١٠٧)، سبتمبر ٢٠٠١، ص ص٦٩-١٠٥.

١٢٩- **عبد الفتاح الرشدان**: دور التربية فى مواجهة تحديات العولمة فى الوطن العربى، **مجلة شئون عربية**، العدد (١١٥)، سبتمبر ٢٠٠٣، ص ص٨٤-١٠٢.

١٣٠- **عبد المعين سعد الدين هندى**، محمد الأصمعى محروس: دور التعليم فى تنمية الوعى ببعض القضايا الاجتماعية والسياسية لدى أفراد المجتمع- دراسة تحليلية وميدانية بمحافظة سوهاج، **مجلة كلية التربية بسوهاج**، جامعة أسيوط، الجزء الثانى، العدد (٧) يوليو ١٩٩٢، ص ص٣٠٣-٣٢٢.

١٣١- **عبد المنعم محيى الدين عبد المنعم**: التربية بين القومية والعولمة- دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ١٩٩٩، ص ص١-٢١.

١٣٢- **عبد الوهاب هاشم سيد، عثمان مصطفى عثمان**: بناء مقياس لتحديد الميول الرائية لدى طلاب كلية المعلمين بالدمام، **مجلة كلية التربية بسوهاج**، جامعة أسيوط، الجزء الثانى، العدد (٧)، يوليو ١٩٩٢، ص ص٣٢٣-٣٦٨.

١٣٣- **عثمان إسماعيل الجزار، إكرام سيد غلاب**: دور البنية الثقافية فى تنمية الوعى بالتحديات المستقبلية لطلاب كليات التربية فى القرن الحادى والعشرين- دراسة حالة على طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية**، العدد (٨٥)، أكتوبر ١٩٩٩، ص ص١-١١٠.

١٣٤-**على حسن أحمد عبد الله**: أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية للقراءة على تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائى واحتفاظهن بما تعلمن، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٢)، ديسمبر ٢٠٠١، ص ص١٨٣-٢٣٢.

١٣٥- **فتحى على يونس**: عن القراءة والمعرفة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١) نوفمبر، ٢٠٠٠، ص ص٩-٢٢.

١٣٦- **فهيمة لبيب بطرس**: الوعى البيئى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا- دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنيا، المجلد العاشر، العدد (٣)، يناير ١٩٩٧، ص ص٢٥٠-٢٨٢.

١٣٧- **كوثر حسين كوجك**: التعلم التعاونى- استراتيجية تدريس تحقق هدفين، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد (٧)، الجزء (٤٣)، ١٩٩٢.

١٣٨- **محمد إبراهيم عطوة مجاهد**: بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية فى مواجهتها، **مجلة مستقبل**

التربية العربية، المجلد السابع، العدد (٢٢)، أكتوبر ٢٠٠١، ص ص١٥٧-٢٠٦.

١٣٩- **محمد الغريب عبد الكريم**: المشكلات الاجتماعية- دراسة نقدية تحليلية من منظور علم الاجتماع، **مجلة كلية الآداب بسوهاج**، جامعة أسيوط، المجلد الثانى، العدد (٩)، ١٩٩٠، ص ص٩٣-٩٩.

١٤٠-**محمد رجب فضل الله**: مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة- دراسة ميدانية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٧)، يوليو ٢٠٠١، ص ص٧٧-١٣٣.

١٤١-**محمد عبد الحميد أبو زهرة**: مدى مواكبة كتب القراءة بالمرحلة الثانوية لقضايا العولمة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٤)، مارس ٢٠٠٢، ص ص٧٠-١٠٧.

١٤٢-**محمد لطفى محمد جاد**: فعالية استراتيجية مقترحة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢٢) مايو ٢٠٠٢، ص ص١٥-٥٠.

١٤٣-**محمد محمد سالم**: برنامج مقترح لتكامل أنشطة وممارسات القراءة فى التعلم التعاونى لتلاميذ الصف السادس الابتدائى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٤)، مارس ٢٠٠٢، ص ص١٧-٤٣.

١٤٤-**محمود جلال الدين سليمان**: فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢)، يناير ٢٠٠١، ص ص٤٥-٩٦.

١٤٥-**محمود حمدى زقزوق**: إعادة بناء الثقة بين العالم الإسلامى والغربى، **جريدة الأهرام**، ٢٨ أغسطس ٢٠٠٤، ص١١.

١٤٦-**محمود شكرى**: النظارة السوداء وقرارات محاربة الإرهاب، **جريدة الأهرام**، نوفمبر ٢٠٠٤، ص١٠.

١٤٧-**مصطفى إسماعيل موسى**: القراءة الحرة الموجهة ودورها فى تنمية القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، يوليو ١٩٩٤، ص ص١٢١-١٥٥.

١٤٨-**مصطفى عبد الغنى**: الفضائيات والمثقف الدور الغائب، **جريدة الأهرام**، ٦ ديسمبر ٢٠٠٤، ص١٢.

١٤٩-**ملكة حسين صابر**: أثر استخدام خرائط المفاهيم فى تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاهات نحوه لدى طالبات السنة الثانية الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢٢)، مايو ٢٠٠٣، ص ص١٠٥-١٥٣.

١٥٠-**مهيوب غالب أحمد**: العرب والعولمة- مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل، **مجلة المستقبل العربي**، السنة (٢٣) العدد (٢٥٦)، يونيو ٢٠٠٠، ص ص ٥٨-٧٠.

١٥١-**نجوى محمد رمضان**: برنامج مقترح للحركات التعبيرية الشعبية وتأثيره على الوعي الثقافي البيئي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية**،جامعة طنطا، المجلد الثاني، العدد (٣٠)، ٢٠٠١.

١٥٢-**نسمة البطريق**: الإعلام العربي وضرورة الإصلاح في عصر العولمة، **جريدة الأهرام**، ٢٥ أغسطس ٢٠٠٤، ص١٠.

هـ - المؤتمرات والندوات:

١٥٣- **إبراهيم شوقار**: فلسفة التربية في عصر العولمة- قراءة نظرية من منظور إسلامي، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،**كلية التربية**، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ ابريل ٢٠٠٤.

١٥٤-**إبراهيم عبد الرحمن محمد**: من مشكلات اللغة العربية، **ندوة تدريس اللغة العربية في كليات الجامعات المصرية**، القاهرة، ١٠-١١ مايو ١٩٩٩.

١٥٥-**أحمد عبد الحليم محمد**: تعليم الكبار في الوطن العربي ودوره في مواجهة التحديات المعاصرة، **مؤتمر الإسكندرية السادس للمنظمة**

العربية للتربية والثقافة والعلوم "تعليم الكبار وتحديات العصر"، تونس ١٩٩٨.

١٥٦-**أحمد على كنعان**: دور التربية فى مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادى والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٥٧- **إسماعيل الفقى**: إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء- دراسة أمبريقية، **المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ١٩٩٩.

١٥٨- **السعد عمر سعيد المنهالى**: الأبعاد الثقافية للعولمة، **ندوة رؤية الشباب العربى للعولمة**، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، ٢٤-٢٥ نوفمبر ١٩٩٩.

١٥٩-**السيد سلامة الخميسى**: التجديد فى فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات عصر العولمة- رؤية نقدية من منظور مستقبلى، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،كلية التربية،جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٦٠-**السيد عبد العزيز البهواش**: التربية الدولية والإعداد للحياة المعاصرة- دراسة تحليلية للاتجاهات الحديثة، **المؤتمر العلمى الخامس عشر**

للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٣.

١٦١-**السيد يس**: فى مفهوم العولمة، **الندوة الفكرية لمركز دراسات الوحدة العربية**، ط٢، بيروت، ١٩٩٨.

١٦٢-**أمجد جبريل**: العولمة والهوية الثقافية- دراسة حالة للوطن العربى، **ندوة رؤية الشباب العربى للعولمة**، معهد البحوث والدراسات العربية، ٢٤-٢٥ نوفمبر ١٩٩٩.

١٦٣- **برهان غليون**: العولمة وحوار الثقافات، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

١٦٤-**حسام الدين محمد مازن**: الحاجة إلى مناهج عصرية لمواجهة التغيرات العالمية فى مطلع قرن جديد، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٦٥-ـــــــــــــــ: مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكترونى والشبكى لبناء مجتمع المعلوماتية العربى- رؤية مستقبلية، **المؤتمر العلمى السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤.

١٦٦-**حسن أبو بكر العواقى**: العولمة وأثرها على التربية والتعليم فى الوطن العربى- الإيجابيات والسلبيات، **ندوة العولمة وأولويات التربية**، كلية التربية،جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٦٧- **خالد عبد الله القاسم**: العولمة الثقافية وأثرها على الهوية، **ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٦٨- **خديجة أحمد السيد بخيت**: العولمة وتأثيراتها على مناهج التعليم- أهم الاتجاهات العالمية فى هذا السياق وكيفية الإفادة منها فى تطوير مناهج الاقتصاد المنزلى للقرن الحادى والعشرين، **المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٦٩-**ذياب مخادمة**: الثقافة العربية والعولمة، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

١٧٠-**رشدى أحمد طعيمة**: العولمة ومناهج التعليم العام، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٧١-**ريما سعد الجرف**: الثقافة الكونية الجديدة، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،كلية التربية،جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٧٢- **سعود بن سلمان آل سعود**: نظرات فى العولمة، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل٢٠٠٤.

١٧٣- **سعيد عبد الله لافى**: تقويم محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية فى ضوء تحديات العولمة، **المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٧٤-**سميرة عطية عريان**: فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى وأثره على اتجاههم نحو التفكير التأملى الفلسفى، **المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**،جامعة عين شمس، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣.

١٧٥- **صلاح الدين محمد عبد القادر**: قراءة نفسية فى ملف العولمة، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،**كلية التربية**، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٧٦- **صلاح صادق صديق، محمد إبراهيم عطوة**: أثر استخدام منهج مستقل للتربية، **المؤتمر العلمى الثالث"رؤى مستقبلية للمناهج فى الوطن العربى"**، المجلد الثالث، الإسكندرية، ٤-٦ أغسطس ١٩٩١.

١٧٧- **عبد الإله بلقزيز**: العولمة والهوية الثقافية- عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة؟، **ندوة مركز دراسات الوحدة العربية**، ط٢، بيروت، ١٩٩٨.

١٧٨- **عبد الرحمن أحمد صائغ:** تربية العولة وعولة التربية- رؤية استراتيجية تربوية فى زمن العولة، **ورقة عمل مقدمة لندوة العولة وأولويات التربية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٧٩- **عبد الرحمن الصغير محمد:** مشكلات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية كما يراها المتعلمون وعلاقتها باتجاههم نحو تعلم اللغة ذاتها، **المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٨٠-**عبد الرحمن سليمان الطريرى:** الأولويات التربوية فى عصر العولة، **ندوة العولة وأولويات التربية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٨١-**عبد السلام المسدى:** الثقافة العربية والعولمة من خلال أنموذج اللغة، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس،١٩٩٨.

١٨٢- **عبد السلام طويل:** البعد الأيديولوجى للعولة، **ندوة رؤية الشباب العربى للعولة**، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، ٢٤-٢٥ نوفمبر ١٩٩٩.

١٨٣- **عبد العزيز غرمول:** الثقافة العربية والتقانة، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

١٨٤-**عبد الفتاح أبو معال:** دور الثقافة فى تنمية الأطفال والشباب، **المؤتمر العاشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٧.

١٨٥- **عبد الكريم صالح الحميد:** العولمة وآليات تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس "اتجاهات جديدة فى التدريس وبناء المناهج"، **ندوة العولمة وأولويات التربية**،كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٨٦- **على أحمد مدكور:** العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل، ٢٠٠٤.

١٨٧- **على السيد أحمد طنش:** تكنولوجيا التعليم والتغيير التربوى فى الوطن العربى- دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية، **المؤتمر العلمى السنوى الرابع لجامعة الدول العربية "مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية"**، جامعة حلوان، كلية التربية، ٢٠-٢٧ أبريل، ١٩٩٦.

١٨٨- **على براجل:** العولمة ومشكلات التربية فى العالم الإسلامى بين الصورة التضليلية لمشروع الانبعاث الحضارى وحقيقة قهر الآخر، **ندوة العولمة وأولويات التربية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

١٨٩- **على راشد النعيمى،مصطفى إسماعيل موسى:** توجهات الذاتية الثقافية فى كتب تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى**، مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات، الجزء الأول، مارس ١٩٩٧.

١٩٠-**على سعد جاب الله:** تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام، **مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى**، مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات، الجزء الثانى، مارس ١٩٩٧.

١٩١-**عمر الفاروق:** ضوابط تطوير المناهج فى ظل العولمة، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٩٢-**عمر محمد التومى الشيبانى:** الإعداد التربوى والروحى لثقافة المستقبل العربية، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

١٩٣- **فؤاد أبو حطب**: العولمة والتعليم بين عولمة التعليم وتعليم العولمة، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

١٩٤- **فتحى على يونس**: كلمة الافتتاح، **المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣.

١٩٥- **فايزة السيد محمد عوض**: أثر استخدام الأسئلة التوجيهية فى القراءة الصامتة على تحصيل التلاميذ فى القراءة، **المؤتمر العلمى السنوى الثالث**، كلية التربية،جامعة حلوان، أبريل ١٩٩٥.

١٩٦- **فايزة السيد محمد عوض، محمد السيد أحمد سعيد**: فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية الفهم القرائى وإنتاج الأسئلة والوعى بما وراء المعرفة فى النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ٩-١٠ يوليو٢٠٠٣.

١٩٧- **فايز مراد مينا**: مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ١٩٩٩.

١٩٨- **فهيمة سليمان عبد العزيز**: تنمية مفاهيم التربية الدولية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة الجغرافيا، **المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر**

للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو، ١٩٩٩.

١٩٩-فوزية بكر البكر: العولمة والتربية- قراءة فى التحديات التى تفرضها العولمة على النظام التربوى فى المملكة العربية السعودية، ندوة العولمة وأولويات التربية. كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

٢٠٠- كميل حبيب: الثقافة عامل أساسى فى التنمية الشاملة، المؤتمر العاشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦.

٢٠١-كوثر كوجك: التحديات والتعليم- المهارات الحياتية والتفكير- الارتقاء النوعى بالتعليم، المؤتمر العلمى السنوى الرابع لجامعة الدول العربية، كلية التربية،جامعة حلوان، ٢٠-٢٢ أبريل ١٩٩٦.

٢٠٢- مجدى عزيز إبراهيم: وظيفة المناهج بوضعها الحالى بين الحلم والحقيقة، المؤتمر العلمى الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس، ٢١-٢٢ يوليو.

٢٠٣- محمد أمين المفتى: توجهات مقترحة فى تخطيط المناهج لمواجهة العولمة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المركز الكشفى العربى، ٢٠-٢٢ يوليو ١٩٩٩.

٢٠٤- **محمد حسن المرسى**: القراءة مفهوم ونماذج، **المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣.

٢٠٥- **محمد عابد الجابرى**: العولمة والهوية الثقافية- عشر أطروحات، **ندوة مركز دراسات الوحدة العربية**، ط٢، بيروت، ١٩٩٨.

٢٠٦- **محمد على نصر**: بعض قضايا العولمة والهوية وعلاقتها بفلسفة تكوين المعلم العربى، **المؤتمر العلمى الثانى لكلية التربية بأسيوط بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية**، ١٩-٢٠ أبريل ٢٠٠٠.

٢٠٧- **محمد محجوب**: الثقافة العربية والنظام السياسى والاقتصادى العالمى الجديد، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

٢٠٨- **محمد محمد سالم**: دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية الثانوية فى المملكة العربية السعودية فى ضوء مفاهيم العولمة وقيمها، **ندوة العولمة وأولويات التربية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤.

٢٠٩- **محمود عبد الحميد عبد الله**: الوعى البيئى لطفل ما قبل المدرسة ودور كل من أسلوب القصة وأسلوب المناقشات فى تنميته، **المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية للقرن الحادى والعشرين**، الإسكندرية، ١٠-١٣ أغسطس ١٩٩٧.

٢١٠-**مصبح محمد السويدى**: الإسلام والغرب فى الماضى والحاضر والمستقبل، **المؤتمر العام التاسع للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية**، القاهرة، أكتوبر، ١٩٩٧.

٢١١-**مصطفى إسماعيل موسى**: أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، المجلد الأول، جامعة عين شمس، ١١-١٣ يوليو ٢٠٠١.

٢١٢- **مصطفى على السيد بركات**: دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية نحو تعريب تعليم العلوم والتقنية كمدخل لمواجهة التحديات المعاصرة- العولمة وتحديد الهوية القومية، **المؤتمر العلمى الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، المجلد الثانى، جامعة عين شمس، ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٣.

٢١٣- **مصطفى محمد رجب وآخران**: أبعاد الذاتية فى مقررات الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، **المؤتمر العلمى الثانى لكلية التربية بأسيوط بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية**، ٢٠-٢٨ أبريل ٢٠٠٠.

٢١٤-**مطانيوس الحلبى**: الثقافة العربية وحقوق الإنسان، **المؤتمر الحادى عشر للوزراء المسئولين عن الشئون الثقافية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

٢١٥-**هدى مصطفى محمد عبد الرحمن**: استراتيجيات الفهم القرائى لدى طلاب الجامعة، **المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

أ - الكتب والمعاجم:

216- *Adams Dennis & Others (1990) <u>Co- Operative Learning and Education Media</u>, Collaborating with Technology and each Other, New Jersey.*

217- *Carter V. Good (1973), <u>Dictionary of Education</u>, Third Edition, New York, Mc Graw Hill Book Company.*

218- *Robertson, Ronald (1992) <u>Globalization</u>, London, Sage.*

219- *Webster (1989) <u>Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language</u>, New York, Portland.*

ب - رسائل الماجستير:

220- *Cheung. SF. (1995) Comprehension Monitoring Strategies Effects of Self- questions on Comprehension and Inference Processing, Master of Pholosohy in Education Thesis, htt// www. fed. cuht. edu. hk/ ceric/ cumphil/ 95 sf cheung/ comelusion. htm.*

ج - رسائل الدكتوراة:

221- *Harrop, Jane Cristine (1991) International Education and the College Student, PHD, D.A.I, A, Vol. 15, No. 1.*

222- *Storer, Nancy K. (1998) the Administrative Structure of International Programs- A comparative Case Study of Descions to Centralize or Decentralize at four Universities, PHD. D.A.I,.A, Vol. 55, No. 2, p. 349.*

223- *Watkins, Mary Harper (1995) A Model Curriculum for High School International Studies/ Global Education, PHD, DAI, "A", Vol. 57, No. 10, p. 4253.*

د - الدوريات والمجلات والجرائد:

224- *Ballard, Christine & Jacocks, Kathleen (2001) Improving Students Reading Fluency Throuth the Use of Phonics and Word Recognition Strategies, ERIC, ED 454506.*

225- *Ballew, Edward Tad (2002): Screening Modernity at Shanghai Television Station: AnethNographic Study of Globalization Media and Cultural Identity- Making in Local Context, D.A.I., Vol. 62, No. 13, p. 4223.*

226- *Bentivolio, Kerry (2001) Improving a Students Reading Comprehension Skills by Teaching Computer Aided Design, ERIC, ED 455507.*

227- *Binder, Deann Louise (2002) Curriculum Odyssey: Facilitating an International Olympic Education Project, D.A.I "A", Vol. 63, No. 5, p. 1684.*

228- ***Bradford, Mary A.E. (1996) Reduction of Early Reading Failure by Means of One to One Tutocing: Acase Study (at Risk, Shapter 1, First Grade), D.A.I., Vol. 57, No. 1, p. 3805.***

229- ***Carr, S.C & Thompson, B. (1996) The Effects of Prior Knowledge and Schem Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and Without Learning Disabilities, Learning Disability Quarterly, Vol. 19, No. 1, pp. 48-61.***

230- ***Caverly, David (1998) Teachtalk: Gap, A Reading Strategy for Multiple Sources, Journal of Developmental Education, Vol. 22, No. 2, pp. 38-39.***

231- ***Cole, D. J. & McCormick, T. (1987) Infusion of International Perspectives Into Undergraduate Teacher Education Programs, ERIC, Document Reproduction Services, ED289855.***

232- ***Cuesta, Maria (1997) The Effects of Instruction in three Cognitive Strategies Upon the English Reading***

Comprehension of Children Whose Native Language in Spanish, D.A.I., Vol.58,No.3,p. 78.

233- *Dixon, Gaynelle, O. (1992) The Integration of Computer Software with Printed Materials to Enhance the Reading Skills of Middle School Students, ERIC, Ed 35060.*

234- *George, Ashlee Thomas (1999) Globalization and Education: Aritical View of Post Secondary Education for the Millennium, D.A.I., Vol. 39, No. 1, p. 24.*

235- *Hoddinott, Merril, R. (1999) Globalization, Utilitarianism, and Implications for the Study of Literature: A critical Analysis of Electic Nature of the Senior High English Language Arts Curriculum of the Atlantic Provinces Education Foundation, D.A.I "A", Vol. 38, No. 4, 836.*

236- *Hoggard, William Lillian (2001) Faculty and Multicultural Education: An Analysis of the Levels of Curricula Integration within a Community College System, D.A.I "A", Vol. 61, No. 5, p. 2568.*

237- *Ibeji, Ngozi Oluchi (2002) Improving Early Reading Skills of First Grade Students with learning*

Disabilities Using Montessori Learning Strategies, D.A.I "A", Vol. 63, No. 7, p. 2504.

238- *Isaac, Hodos Jerome (2002) Globalization, Institutions and Political Culture in Struggling Regions, D.A.I., Vol. 63, No. 1, p. 780.*

239- *Johnson. J, Bengar. J (1993) Global Issues in the Intermediat Classroom, Grade 5-8, ERIC Document Reproduction Services, ED 209125.*

240- *Kim, Hyunduk (1991) An Exploratory Study of Selected Aspects of Global Understanding in a Sample of Korean College Students, EDD, D.A.I "A", Vol. 53, No. 3, p. 703,*

241- *Kuehner, Alison. V (1991) The Effects of Computer Instruction on College Students, Reading Skills, Journal of College- Reading and Learning, Vol. 29, No. 2, p. 65-149.*

242- *Langer, J. A. (1984) Examining Background Knowledge and Text Comprehension, Reading Research Quarterly, Vol. 19, No. 4, p. 468-481.*

243- *Lightsey, Gwyn Wickstrom (2001) An Extended Guided Reading Routine to Support Students Struggling in First Grade, D.A.I "A", Vol. 63, No. 2, p. 542.*

244- *Lustig, Erica Dawn (2002) Creating passionate Readers: Can Independent, Self- Selected Reading Programs Improve Jonior High School Students, Reading Skills and Attitudes?, D.A.I "A", Vol. 4, No. 2, p. 368.*

245- *Mahoney, Kevin, T. (2002) Literacies for the Long Haul: Radical Teaching, Social Movements, and Spaces of Hope in the Age of Neoliberal Globalization, D.A.I "A", Vol. 63, No. 2, p. 584.*

246- *Merry, Field Merry (1995) Teacher Education in Global and International Education, ERIC, Digest, p.2.*

247- *Miranda & Others (1991) Multiple Cultural Experiences: An Exploration of Their Effects and the Fostering of Creativity, D.A.I "A", Vol. 60, No. 6, p. 1906.*

248- *Moon, Hyeyoung (2002): The Globalization of Professional Management Education 1881-2000: Its Rise, Expansion and Implications, D.A.I "A", Vol. 63, No. 4, p. 1565.*

249- *Napoli, Anthony R. & Hiltner, George. J. (1993) An Evaluation of Develop[mental Reading,*

Instruction, Journal of Developmental Education, Vol. 17, No. 1, p. 14-16, 18, 20.

250- *Peters, R. (1989) The Global Ecosystem: using the Global Education Curriculum to Expose Students to Contemporary Conflicts, Issues, Problems and Situations Affecting Natural Social Environments, Global Horizons, ERIC Document Reproduction Services, ED. 315353.*

251- *Pinkard, Nichole Denise (1998) Leveraging Background Knowledge: using Puplar Music to Build Children's Beginning Reading Skills, D.A.I., Vol. 59, No. 1, p. 1537.*

252- *Ramler, W. (1991) Global Education for the 21st Century, Educational Leadership, Vol. 48, No. 1, p. 36.*

253- *Ratinoff, Luis (1995) Global in Security and Education: the Culture of Globalization, ERIC, EJ526731.*

254- *Ray, W. (1992) Allermeneutic Phenomenological Investigation of the Concept of Globalization within the North American Theological Education Context Seminary, D.A.I "A", Vol. 53, No. 5, p. 1468.*

255- *Stephen, B (1992) Co-Operative Learning, Educational Research and Improvement, P. 941.*

256- *Stoddard, Kim &Others (1993) Increasing Reading Rate and Comprehension: The Effects of Repeated Reading, Reading Research and Instruction, Vol. 32, No. 4, pp. 5-65.*

257- *Taylor, S. (1989) An Analysis of Comprehension During Oral and Silent Reading in Sixth Grade Students, D.A.I "A", Vol. 50, No. 1, p. 108.*

258- *Teasdale, G.R. (1997) Globalization, Localization: Impacts and Implication for Teacher Education in the Asia Pacific Region, ERIC, ED416038.*

259- *Thurston, Beverly Marie (1994) A Cultural Miror- the Development of International Education Curricula in American Classrooms, D.A.I "A", Vol. 55, No. 2, p. 349.*

260- *Tonia, Cynthia F. (1982) Reading Skills in the Secondary Social Studies: A Curriculum Unit for Sensior High School Students, D.A.I "A", Vol. 43, No. 10, p. 3279*

261- *Turner, Jo Elleng (1995) The Effect of Co-Operative Peer Study and Individual Study on the Reading Comprehension Skills of at Risk College Student*

Enrolled in a Developmental Reading and Study Skill Course, D.A.I "A", *Vol. 56, No. 6, p. 2139.*

262- *Van, Leewe, Jan & Arnoutse, Cor. (1998) Relation Between Reading Comprehension, Vocabulary, Reading Pleasure and Evaluation,* An International Journal on Theory and Practic, *Vol. 4, No. 2, pp. 66-143.*

263- *William, Molter Jeffrey (1993) The Effects of Phonemic Awareness Training and Metacognitive Strategy Instruction on Delayed Readers,* D.A.I "A", *Vol. 54, No. 1, p. 2515.*

264- *Wilson, Sandra Lewis (1992) The Effects of Co-Operative Learning on Reading Comprehension,* D.A.I., *Vol. 41, No. 3, p.198*

265- *Zanes, R.J. Warran (2002) Globalization and The Anxious State of Anew Regionalism,* D.A.I., *Vol. 63, No. 1, p. 2914.*

هـ - المؤتمرات والندوات:

266- *Kincaide, Nancy A. Others (1997) Distance Education in Developing Countries: Opportunities and*

Challengers, Paper Presented at: The Annual Learning Edge Training Technologies Conference, Canada, March, p. 18-19.

267- *World Trade Organization (1999) Press Pack for the Third Ministerail Conference of Seatle, Available on the Wto Eebsite http:www.wto.org.*

مصادر المعلومات الإلكترونية
مواقع شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)
التي استعان بها الطلاب في دراستهم لبرنامج القراءة

Htt:// hem.bredband. net/ b153948/ article 18. htm.
Htt://www.jaafaridris.com/Arabic/apapers/sirahadarat. Htm
http://www.amin.org/view/majed kyali/2003/apr10html
htt://maaber.50meges.com/issueOctober03/non.violenel/htm.
http://www.rezgar.com/debaT/show.art asp?aid=23055
http://www.sis.gov.eg/online/ahtml/m5102la.htm
http://www.arabrenewal.com/index.php?rd=A1&A10=7071
http://www.islam online. net/ arabic/ economics/ 2001/04/ article1. shtml
http://arabi-ahram.org. eg/arabi/ 2005/1/15HWAR6.HTM
http://ik.ahram.org.eg/IK/ahram/2003/10/27/INEVEL.HTM
http://www.rezgar.com/debat/show.art/asp?t=4&aid=30579
http://www.al-ahaly.com.Archive/14-7-2004/First4.htm
http://news.bbc.co.uk.h1/arabic/news/newsid2223000/2223086/stm
http:/www.elazayem.com/new-page-15-htm.
http://www.albayan.co.ae/albayan/2002/02/17/mnw/17.htm
http://www.amnesty-arabic.org/text/hre/women manual/text/ch1 7.htm.
http://www.amnesty-arabic.org/text/her/woman manual/ text/ch1 8.htm
http://www.sharek.org/derasat/ 13htm.
http://www.alshahid.com.syasa/oj03ecqt-htm
http:// www. isl- amonlins. net/ Arabic/politics/2002/03/ article16.shtml
http://alnadwa.net/malshar/hewar-hdarat.htm

Http://www.qnaol.com/linkit-3php?no=77&date=2002 -12-25&p=1
http://www.khayma.com/education-technology/s3.htm
http://www.rezgar.com/debat/show.art.asp?aid=17413
http://www.alkaleej.ae/articles/sho-article.cfm?val=135370
http://www.adabatfal.com/modules.php?name=News&file=
print&sid=643
http://www.un.org/depts/dh1/dhlara/literacy1
http://www.khayma.com/chamsipasha/Istinsakh.htm
http://www.werathah.com/learning/repo colning.htm
http:///www.alazhar.org/arabic/magzine/issue1/estnsk.htm
http://www.55a.net/alnasl.HTM
http://www.arabinow.com/landvnow/wmislam1/htm

